

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

MARLENE CAINELLI

**HISTÓRIA DO BRASIL, HISTÓRIAS DE BRASILEIROS:
História, passado e identidade na memória popular**

Curitiba - março/2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

MARLENE CAINELLI

**HISTÓRIA DO BRASIL, HISTÓRIA DE BRASILEIROS:
História, passado e identidade na memória popular**

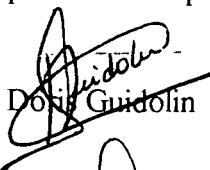
Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
História no Programa de Pós-graduação
em História Social, Linha de Pesquisa
Espaço e Sociabilidades, sob a
orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria de
Oliveira Burmester

Curitiba - março/2003



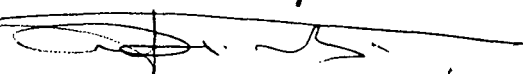
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Rua General Carneiro, 460 6º andar fone 360-5086 FAX 264-2791

Ata da sessão pública de arguição de Tese para obtenção do grau de Doutor em História. Aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e três, às quatorze horas, na sala Homero de Barros, Edifício D. Pedro I, da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da candidata **Marlene Rosa Cainelli** em relação a sua Tese intitulada "**História do Brasil, história de brasileiros: história, passado e identidade na memória popular**". A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação em História, foi constituída pelos seguintes professores: Drª Ana Maria de Oliveira Burmester (UFPR-orientador), Drª Lana Mara de Castro Siman (UFMG), Dr. William Reis Meirelles (UEL), Drª Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Dr. Carlos Alberto Medeiros Lima (UFPR), sob a presidência do primeiro. A sessão teve início com a exposição oral da candidata sobre o estudo desenvolvido. Logo após o senhor presidente concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para suas respectivas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o senhor presidente retomou a palavra para as considerações finais. A seguir a banca examinadora reuniu-se sigilosamente, decidindo-se pela *Aprovada* da candidata, atribuindo-lhe o conceito final. "*A*". Finalmente, o senhor presidente declarou *Aprovada* a candidata que recebeu o título de **Doutor em História**. Nada mais havendo a tratar o senhor presidente deu por encerrada a sessão, da qual eu, Dóris Guidolin, lavrei a presente Ata que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.


Dóris Guidolin


Profª Drª Ana Maria de Oliveira Burmester


Profª Drª Lana Mara de Castro Siman


Prof. Dr. William Reis Meirelles


Profª Drª Maria Auxiliadora Schmidt


Prof. Dr. Carlos Alberto Medeiros Lima

Dedico este trabalho à oito corajosas
mulheres:
Dona Izaudite, Dona Ermelinda, Dona
Nadir, Dona Neuza, Dona Tereza, Dona
Maria de Lourdes e Dona Margarida.
Especialmente a Dona Aparecida Araújo
Candido Vasilho, pela dedicação como
educadora popular.

RESUMO

A pergunta central deste trabalho é: Qual história do Brasil conhecem os brasileiros que nunca foram à escola? Na tentativa de descobrir a resposta para essa questão nossa pesquisa teve como objeto a história, a memória e o passado. Entrevistando mulheres de um projeto de alfabetização popular, dialogamos com elas no sentido de relembrar a história particular de cada uma e as relações entre essa memória e a memória social. Tais relações permitiram uma discussão sobre os entrelaçamentos das suas histórias e o sentido do passado na memória popular. Os sentidos do passado como uma possibilidade de entendimento histórico da sociedade. Os projetos de construção de uma memória comum para a nação não teriam atingido a memória popular, pois foram pensados para uma sociedade letrada. Quais são as histórias do Brasil que conhecem? O conjunto representado pela narrativa das mulheres entrevistadas possibilitou definir um sentido de identidade, a partir das lembranças do passado. A percepção desse sentido permitiu identificar quais conexões existem entre os projetos formulados para construção da história da nação e as histórias que os cidadãos conhecem.

ABSTRACT

What's the "brazilian history" that the Brazilians, which never went to school, know?

This is the main question of this investigation and, trying to discover the answer of this question, our research's subject was the history, the memory and the past.

Through the interviews of women involved in a "popular alphabetization program" we could talk with them in the way to remember the "particular past" of each one and find relations between this memories and the "social memory".

These relations gave us the opportunity to discuss about the interconnections of these different women's "particular histories" and the meaning of the past in the popular memory. The "meanings of the past" were taken like a real possibility of historic knowledge of the society.

The projects to build the "common memory" for the nation were thought for a "well alphabetized society" and wouldn't achieve the "popular memory". What are the "Brazil's histories" that are knowledge?

The collected women narratives gave us the possibility to define a common way of identity by the memories of the past. The perception of this common way allowed us to identify the connections between the projects formulated to build the "nation history" and the "histories" that the citizens know.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas já disseram e reforço a afirmativa: escrever uma tese não é um trabalho individual. Nesses quatro anos tive a sorte de encontrar muita gente pelo caminho, pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para que o trabalho fosse realizado. A todas tenho o dever e prazer de fazer nesse momento um agradecimento público:

A professora Ana Maria de Oliveira Burmester, agradeço a orientação generosa e a liberdade de criação.

Aos meus colegas do programa de pós graduação, que participaram dos Seminários de Orientação, agradeço as críticas pertinentes e a oportunidade das discussões acadêmicas.

A Lucy agradeço a disponibilidade de atender meus (sempre urgentes) pedidos de documentação.

Ao Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina pela licença que permitiu dedicação exclusiva à pesquisa.

A Capes pela ajuda financeira.

Muitos amigos dividiram comigo, nesses anos, a angústia e a felicidade de escrever este trabalho, compartilhando todas as fases do processo de doutoramento desde seu início, com a aprovação do projeto, até a entrega da tese e merecem um agradecimento especial. Obrigado por sempre comparecem as festas em casa e por compartilharem suas

vidas: Acácia e Maurício, Giane e Toninho, Sandra e Gilberto, Ofélia e Willian, Inara e Chico, Marisa e Andréia. Também não poderia deixar de mencionar aqueles que fazem a alegria da festa: Marília, Camila, Vitor, Caio e, ainda, Paula e Gabriela (para mim sempre na lista das crianças).

Ao William tenho, também, que agradecer a leitura crítica do trabalho; ao Chico a disponibilidade de pensar em bibliografias que me auxiliaram muito e a Sandra pelas longas conversas sobre ensino de história.

Nos caminhos de Curitiba alguns amigos foram essenciais: Serlei e Dolinha

A Serlei agradeço o exemplo de seriedade profissional, as discussões sobre ensino de história e a amizade com que me recebeu em sua casa e na Universidade Federal do Paraná.

A Dolinha um agradecimento especial, pelas infinitas vezes que me recebeu em sua casa, pelas conversas divertidas e sérias. Principalmente agradeço a generosidade de dividir comigo a experiência acumulada em uma vida dedicada ao ensino de História.

Alguns agradecimentos são difíceis de serem feitos pois envolvem afetividade, respeito, gratidão e amor: ao Gilmar tenho muito a agradecer. Pela paciência com alguém que está fazendo tese. Pelas leituras críticas, discussões teóricas. Pelos maravilhosos jantares e conversas na cozinha. Aliás, nossas conversas foram fundamentais

para a finalização do trabalho. Um agradecimento ainda pelas vezes em que distraiu a Júlia, nossa filha para que a mamãe pudesse trabalhar. A Júlia o maior agradecimento de todos. É a razão dessa tese e de tudo mais.

*O tempo presente e o tempo passado
Estão ambos presentes no tempo futuro
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo o tempo é eternamente presente
Todo tempo é irredimível.
O que poderia ter sido é uma abstração
Que permanece, perpétua possibilidade,
Num mundo apenas de especulação.
O que poderia ter sido e o que foi
Convergem para um só fim, que é sempre presente.
Ecoam passos na memória
Ao longo das galerias que não percorremos
Em direção a porta que jamais abrimos (...)
Assim ecoam minhas palavras em tua lembrança.*

T.S. Eliot

*(...) É possível viver quase sem se lembrar, e mesmo viver feliz(...) mas é
absolutamente impossível viver sem esquecer.*

Nietzsche

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
AGRADECIMENTOS.....	6
INTRODUÇÃO : A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA.....	12
CAPÍTULO I - ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO:	
A HISTÓRIA DE UM CONCEITO	48
1.1- Entre o céu e a terra : O projeto de alfabetização da Apeart....	55
CAPÍTULO II - MEMÓRIA, MEMÓRIAS, HISTÓRIA.....	89
2.1 - Memória e Narrativa	107
CAPÍTULO III -O SENTIDO DO PASSADO	
NA MEMÓRIA POPULAR	124
3.1 - O sentido da História	150

CAPÍTULO IV - O BRASIL DE MUITAS HISTÓRIAS- QUAL É A	
HISTÓRIA DO BRASIL QUE SE CONHECE?	158
4.1 - O sete de setembro	168
4.2 - A escravidão	182
4.3 - Tiradentes	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
FONTES E BIBLIOGRAFIA	223

INTRODUÇÃO :

A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA

Podemos perguntar se a ligação que o narrador tem com sua matéria - a vida humana - não é ela própria uma relação artesanal. Se a sua tarefa não consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima das experiências - as dos outros e as suas próprias?

Walter Benjamim

As escolhas dos objetos de pesquisas variavelmente refletem a trajetória de vida do pesquisador, sua origem, cultura, espaços de convivência, escolhas políticas, enfim, traços sempre marcantes de sua própria história de vida, levam o pesquisador a estabelecer sua referência teórica, suas preferências metodológicas e, principalmente no caso do historiador, seu campo de investigação.

Meu caso não foi diferente, estabeleci como campo da pesquisa histórica, no mestrado, o mundo rural, fruto de uma saudade de menina que passava as férias, como na cartilha "Caminho Suave", na

fazenda do vovô. Envolvida com o meio rural pelas atividades dos meus avós, que viveram muito tempo em uma fazenda, e também pelo fato de viver durante muito tempo da vida em cidades pequenas, retrato de um mundo as vezes urbano muitas vezes rural, também no doutorado minhas indagações voltaram-se para o homem do campo.

Anos depois, de trajetória profissional na área de Metodologia Prática do Ensino de História, disciplina que está sempre no limiar entre a história e a Educação, interstícios, nunca resolvidos, nos cursos de licenciatura, somei aos primeiros interesses como pesquisadora, conhecimentos sobre ensino de história, com várias indagações sobre o tema, ancoradas em anos de experiência e pesquisa.

Uma destas indagações refletiam estudos sobre ensino de história e as concepções de mundo, que se estabeleciam através das concepções de história, produzidas pelos historiadores e pelos manuais didáticos. As perguntas que surgiam, diziam respeito ao alcance destas concepções, junto à população. Como os brasileiros viam a história do Brasil ? Como recebiam as imagens canônicas, que "qualquer um" consegue identificar? Qual o alcance das festas cívicas? Qual é a história do Brasil que todos os brasileiros conhecem ?

Entretanto, durante o tempo em que se definem os objetos de pesquisa e as fontes a serem pesquisadas, comecei a ensinar, as primeiras letras, para a empregada de um amigo, a qual não sabia ler nem escrever e demonstrava muito interesse em aprender. Em uma das

aulas, falando sobre seus descendentes, espantou-me o conhecimento dela sobre a escravidão. Então comecei a questioná-la tentando descobrir como soubera sobre o assunto, se nunca havia estudado em uma escola. Ela me respondeu muito séria - *Olha, Marlene, todo mundo sabe disso. Foi minha mãe que me contou. Que existiu escravidão, que os negros apanhavam muito, era muito judiado*. Seu nome é Dona Idalina, a pessoa que sem dúvida despertou em primeiro lugar o interesse em trabalhar nesta pesquisa com adultos não alfabetizados.

Como campo de pesquisa não quis, então, dirigir minhas indagações para o mundo da educação formal, já amplamente estudada, por vários autores¹. Centrei minha atenção, em pessoas que nunca foram à escola e não tiveram acesso à educação formal nos bancos escolares, não tendo assim contato com os livros didáticos, veiculadores do que os estudiosos chamam de história didatizada e grande consagradora dos ícones sobre a história do Brasil.

Para tanto, escolhi como fonte para esta pesquisa adultos em vários estágios de alfabetização, que estudam em um projeto de educação popular, dirigido por uma organização não governamental, ligada à Igreja católica, mais especificamente à Pastoral da Terra chamado APEART², com sede em Londrina e atuando em diversas

¹ Entre os autores que se dedicaram a estes estudos estão Circe Fernandes Bittencourt, Luis Fernando Cerri, Elias Tomé Saliba, Elza Nadai.

² APEART- Associação Projeto Educacional do Assalariado Rural temporário, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que trabalha com vários projetos com objetivos pedagógicos, visando a alfabetização de adultos de diversos setores sociais (assalariados rurais, meninos de rua, prostitutas, indígenas). Será dedicado ao

regiões do Paraná.

As escolhas que faz um pesquisador geralmente esbarram nas possibilidades que apresenta o campo de pesquisa. A Apeart, oferece atualmente em Londrina 20 locais de alfabetização, que funcionam geralmente em salões paroquiais de bairros. Entre estes locais escolhi, como campo de trabalho, uma das salas de aula, localizada na região, batizada de Cinco Conjuntos³, mais especificamente o conjunto Maria Cecília.

A pesquisa de campo iniciou-se num dia frio de inverno, em que a pesquisadora, pela primeira vez, deslocou-se de sua região de moradia e local trabalho para a zona norte da cidade, a região dos Cinco Conjuntos. Como pesquisadora sentimos necessidade de conhecer o trabalho realizado pela Ong, no desenvolvimento das aulas, a estrutura, o processo de ensino e aprendizagem, os materiais didáticos e o método utilizado pela educadora popular, Aparecida Cândido Araújo Vasilio, a Dona Cida, que eu já havia conhecido na sede da Apeart. As aulas no Conjunto Maria Cecília, são ministradas de segunda a quinta feira, das 19.30 às 22.00, numa sala de aula construída pela comunidade, junto ao salão paroquial, da Igreja católica do bairro, e funciona para reuniões de catecismo, alcoólicos anônimos, senhoras da terceira idade

longo da tese um capítulo sobre a associação, intitulado, **Entre o céu e a Terra**

³ A região denominada popularmente de Cinco Conjuntos, localiza-se na zona norte da cidade de Londrina, é formada pelos conjuntos habitacionais: Chefe Newton Guimarães, Maria Cecília, Milton Gavetti, Ruy Virmond Carnascialli e Vivi Chavier. Foram construídos em na década de 70, tornando-se hoje uma região com aproximadamente 100.000 habitantes.

etc.

Quando chegamos ao local onde realizam-se as aulas, algumas pessoas já haviam chegado, a professora, porém, ainda não estava, o que causou um certo desconforto, nos alunos, diante da minha presença. Eu também me senti constrangida e distanciei-me do grupo, aguardando a chegada da professora, que poderia mediar a relação entre nós, apresentando-nos.

Quando Dona Cida chegou, já estava na hora do início da aula. Entramos todos na sala e a professora fez a apresentação esclarecendo aos alunos sobre minha presença, o que aumentou meu desconforto, pois disse que eu iria fazer uma pesquisa da Universidade sobre eles, e que, a partir daquele momento, viria as aulas para observá-los assistindo, às aulas todos os dias. A reação dos alunos foi de desconfiança, porém não se manifestaram contrariados, ficando, no entanto, mais silenciosos e envergonhados, como posteriormente, foi relatado pela professora. A partir daquele dia frequentei as aulas no conjunto Maria Cecília durante um semestre.

Os alunos da Dona Cida em sua maioria eram senhoras, nove mulheres e três homens, oito delas com idade acima de 40 anos e uma com 21 anos. Os homens eram jovens com idade entre vinte e trinta anos. Nos primeiros dias de participação nas aulas, os alunos apenas conversavam comigo antes da aula, conversas sobre o tempo, sobre o atraso da professora, o cansaço do dia. Quando a aula começava,

minha presença era ignorada.

Como historiadora, a pesquisa de campo envolvendo situações do cotidiano e do trabalho participativo em uma atividade diária, não era nossa especialidade. Permanecemos por algum tempo indecisa entre ficar muda e discreta, não interferindo na realidade observada e Ter alguma participação em razão de minha presença já ser um diferencial nas reações das pessoas e não podia ser ignorada. Optei pela segunda alternativa e comecei a ajudar nas tarefas de sala de aula, sempre que possível, tentando não descaracterizar o trabalho da professora e procurando criar um sentimento de proximidade com os alunos, pois a distância que nos separava impedia o início das entrevistas: os entrevistados não se sentiam seguros em falar sobre suas vidas para uma estranha. Precisava, então romper aquela barreira,

A sala de aula, reconstituída ali em meio às atividades da igreja, como: rezas, cantos, reuniões de família, de alcoólatras anônimos, novenas, que sempre entravam pelas janelas, nas vozes, nos cantos entoados, parecia não interferir no andamento da aula, pois todos pareciam não se incomodar, nem mesmo ouvir. Muitas vezes tinha a impressão que só eu ouvia e me incomodava, com tanto barulho. Perguntamos aos alunos se o barulho não atrapalhava as aulas e recebemos como resposta : *que aquilo não era barulho não, era só o pessoal da igreja .*

As aulas seguiam quase sempre o mesmo ritual: primeiro a

professora corrigia a tarefa e depois começava a aula. Quase uma rotina o início da aula era com a disciplina Português, com palavras escritas no quadro, para separação de sílabas ou para formação de frases. Em algumas oportunidades havia leitura de livros que dona Cida trazia, livros didáticos de língua portuguesa com algumas histórias. Muito raramente a professora conseguia trabalhar com a disciplina de Matemática. A dedicação de todos estava em aprender a ler e escrever.

Os alunos que freqüentavam as aulas estavam em estágios muito diferentes de alfabetização. Havia os que reconheciam letras, mas não formavam palavras, os que formavam palavras, mas não conseguiam formar frases, aqueles que apenas copiavam o que estava escrito, mas não sabiam ler, e ainda aqueles que não sabiam ler nem escrever; estavam nas primeiras tentativas.

A maior dificuldade de todos estava na leitura, o aprendizado da escrita era mais fácil para todos. Não iremos aqui levantar nenhuma discussão sobre a metodologia adotada pela professora /educadora-popular, pois não é objeto de nosso estudo, apenas ressaltar que mais do que a especialidade da função de professora, Dona Cida representava para aquelas pessoas a oportunidade de conhecer o mundo letrado e ter pela primeira vez, a oportunidade concreta de dizer: minha professora, meu caderno, minha aula, minha tarefa, expressões

de um mundo até aquele momento inatingível e ausente de suas vidas.⁴

No decorrer do trabalho de campo, percebemos a dificuldade em estabelecer relações de confiança com os alunos, muito pela diferença social e cultural e um pouco pela diferença de idade. Como nos pareceu impossível transformar estas relações em parâmetros de igualdade, pois as diferenças estavam ali e não poderiam ser escamoteadas, conversamos com Dona Cida e decidimos dar uma aula para a turma.

A idéia era criar uma relação entre professor e aluno, estabelecendo, a partir daquele momento, um referencial para a relação entre nós, estaríamos ali todas as noites com papéis definidos pela atividade que estávamos exercendo. Procuramos assim ter uma participação efetiva para apagar a relação de estranhamento que se havia formado entre eles e a moça que vinha da universidade, para observá-los. Continuaríamos diferentes, pois seria impossível criar uma situação de igualdade, no entanto, era necessário dar um sentido mais concreto à minha participação nas aulas.

Alessandro Portelli, falando das relações que se estabelecem entre entrevistado e entrevistador argumenta:

Somente a igualdade nos prepara para aceitar a
diferença em outros termos que hierarquia e

⁴ Dona Izaudite em sua entrevista ressaltou muito a alegria da condição de aluna e trouxe todos os cadernos, estojos. Os cadernos encapados, desenhados. Em muitos momentos antes das aulas fazia questão de mostrar a tarefa. Todos traziam os materiais para a escola com muito cuidado. Em muitos momentos afirmaram o orgulho de estarem desempenhando o papel de alunos. Dona Maria de Lourdes

subordinação; de outro lado, sem a diferença não há igualdade - apenas semelhança, que é um ideal muito menos proveitoso. Somente a igualdade faz a entrevista aceitável, mas somente a diferença a faz relevante.⁵

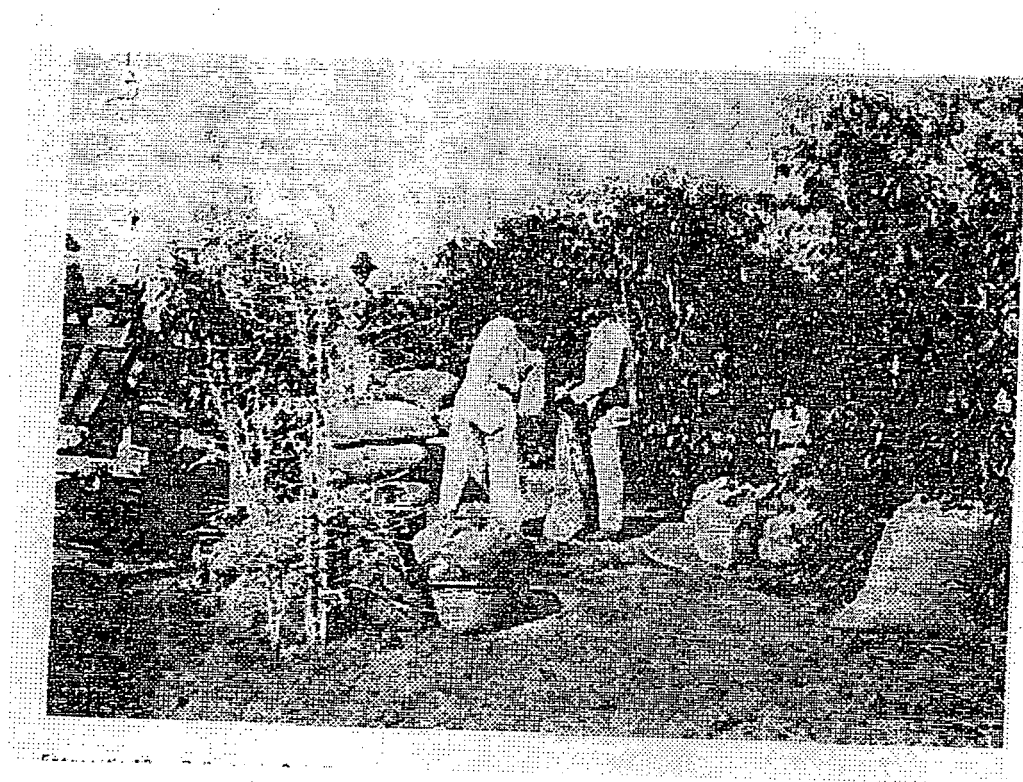
E assim fomos tentando construir uma ponte que desfizesse as diferenças entre nós. Nesse sentido preparamos uma aula de história para a turma. O objetivo central era visualizar um pouco da vida daquelas pessoas, e conseguir que exercitassem a tarefa de relembrar o passado, refazendo a trajetória de suas vidas, já que todos tinham vivido no campo, trabalhando na lavoura. As informações preliminares sobre as vidas dos alunos foram transmitidas pela educadora popular. A partir dessas informações elaboramos uma aula que pudesse articular passado e presente. Os textos que a educadora trazia para escola nem sempre eram relacionados com o cotidiano dos alunos. Através das informações que recebemos, optamos por um trabalho que envolvesse algo do passado de cada um e permitisse que tivéssemos um primeiro contato com as materializações desse passado.

Segundo Dona Cida, a maioria dos alunos já tinham trabalhado na agricultura cafeeira. Selecionamos, então, uma imagem de uma plantação de café, mais precisamente de algumas pessoas colhendo café. (vide imagem 1- página seguinte) Solicitamos a todos que

fez alusão a fala que dirigia aos filhos "a noite não posso ter aula".

⁵ PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como

observassem com atenção a figura e pensassem em uma única palavra que pudesse traduzir/representar o que eles estavam vendo. Depois de alguns minutos em silêncio e expressões de alívio diante do reconhecimento da imagem, começaram a falar e as palavras que surgiram foram as seguintes: *Café - rural - lavoura - colheita - pão - lavrador - terra - soja.*

IMAGEM 1

FONTE: LIMA, Solange Ferraz de & CARVALHO, Vânia Carneiro. **Fotografia e cidade: da razão urbana à lógica do consumo: álbuns da cidade de São Paulo, 1887-1954.** SP:Campinas; Mercado de Letras: Fapesp, 1997. P. 41.

Vale salientar que a única pessoa que disse soja, para a colheita de café apresentada na imagem, foi um rapaz de 18 anos, que morou pouco tempo na zona rural. Todos ficaram entusiasmados com a imagem e falaram muito, como ainda não tinham feito na minha presença. Como proposta de trabalho sugerimos que juntos construíssemos um texto coletivo, utilizando as palavras que foram ditas, cada um diria uma frase e o outro completaria dando sentido à redação. O primeiro passo foi decidir o título da produção coletiva, o que levou alguns minutos de muita discussão. Logo depois discutiram a ordem de apresentação das frases para composição do texto. Houve muita discussão, acalorada às vezes. Em primeiro lugar foram falando frases sobre o processo de plantação e colheita do café. Em meio à formulação das frases pararam várias vezes para relembrar histórias de suas vidas, contadas com muito entusiasmo. O resultado da construção coletiva foi motivo de orgulho para todos, que fizeram questão de copiar a redação; aqueles que ainda não conseguiam escrever tiveram ajuda dos colegas, pois queriam levar para casa e comentar com os maridos ou esposas. O texto final ganhou o seguinte título:

A COLHEITA DO CAFÉ

O café vai dar uma colheita boa.

O trabalhador rural colhe café.

Os trabalhadores rurais estão derriçando a

Lavoura do café.

A colheita do café será beneficiada.

O trabalhador colhe o café para ganhar o pão

De cada dia.

O lavrador trabalha na lavoura do café.

A terra é vermelha e boa para plantar café.

A produção da soja eliminou o café na região.⁶

A maioria dos alunos lembraram o tempo em que trabalhavam no campo colhendo café, ficando muito empolgados em poder me explicar como era o trabalho da colheita, mostrando surpresa no meu desconhecimento de algumas expressões como, por exemplo, a palavra derriçar, e também como a colheita do café era realizada. O que chamou a atenção foi a riqueza de detalhes das lembranças, do plantio, da colheita, das relações de trabalho, das relações cotidianas de como era duro o trabalho no campo, porém sempre afirmando que era mais fácil

⁶ Construção coletiva alunos da APEART, conjunto Maria Cecília, 05/06/2000

"ganhar o pão trabalhando na terra".

Depois desse trabalho e das conversas divertidas sobre as histórias de cada um a respeito da colheita do café, de como eram as refeições realizadas em meio aos cafezais, em caldeirões que eram as vezes levados por quem ficava em casa encarregado dessa tarefa e outras vezes já trazidos de casa, ainda na madrugada. Uma das mulheres lembrou das dificuldades em levar os filhos pequenos, que dormiam em cestas, durante a carpina ou colheita do café. Transpareceu na fala de cada um que a relação de trabalho na cultura do café era marcada por uma grande movimentação; não era um trabalho solitário, pelo contrário, era sempre feito por um grande número de pessoas.

Um dos saldos positivos dessa atividade foi a confiança despertada nas depoentes ao perceberem que as entrevistas seriam realizadas sobre aquelas lembranças, um assunto que todas conheciam muito bem. A partir desse momento falaram mais tranqüilamente nas entrevistas mesmo com a problemática do gravador, que as assustava um pouco. Queriam saber porque precisava gravar, já que eu me lembraria e elas não tinham tanta coisa assim para contar, já que suas vidas eram muito chatas, que não havia nada de importante, nenhuma história de amor interessante, segundo Dona Izaudite, *nada, nada mesmo, só sofrimento*. Perguntamos a ela : Nenhuma alegria? Ao que ela pensativamente respondeu: *Algumas... algumas...*

Esta primeira experiência com as memórias das depoentes, consolidou a noção de que o exercício de rememorar coloca em interfaces os diferentes tempos, presente, passado e futuro, que se fundem no ato de relembrar e criar representações para explicar as cenas que estavam relatando. Era como se as experiências vividas durante a vida de cada uma estabelecessem um tempo à parte, nem passado, nem presente, nem futuro, um tempo próprio que é o tempo do ato de relembrar. Pensando aqui na pesquisa que já se tornou um clássico em matéria de estudo sobre memória, nas palavras de sua autora, Ecléa Bosi:⁷

na maior parte das vezes, lembrar não é reviver,
mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e
idéias de hoje, as experiências do passado A memória
não é sonho é trabalho.

E o trabalho realizado por aquelas pessoas foi de refazer naquele momento a experiência de cada uma em colher café, uma representação refeita no tempo presente, buscando em cada memória individual os elos de ligação com a memória social, construindo um quadro oral sobre o texto da colheita de café. Mostraram com isto a capacidade que cada depoimento tem de construir a partir dele mesmo uma representação sobre o social. *A memória é social, porque opera com linguagens, conceitos, valores e noções que não são específicos de quem*

⁷ BOSI, Ecléa . **Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos**. São Paulo: Tª Queirós Editor. 1983. p.55

*recorda, mas dos conjuntos em que se inserem e nos quais foram socializados*⁸. Os relacionamentos com os outros e o universo onde foram criados e viveram fizeram com que as lembranças, rememoradas a partir de cada casa, de cada pedaço de terra de que cuidaram, constituísse um quadro sobre a colheita do café, um quadro elaborado coletivamente.

Quando iniciamos esta pesquisa, ainda na fase de formulação do projeto, constituímos a partir das informações pesquisadas um perfil daqueles que seriam entrevistados para este trabalho, o que no decorrer da pesquisa de campo, acabou modificando-se.⁹ Uma das surpresas que tivemos ao penetrar no mundo da alfabetização popular, que atinge principalmente pessoas acima dos 50 anos, é que este universo é formado basicamente por mulheres. Os homens apesar de serem também atingidos pelo fenômeno do analfabetismo, (de acordo com relatos que ouvimos da educadora popular da região, e depois confirmado pelas depoentes), sentem vergonha de demonstrar que não sabem ler e escrever o que os impede de freqüentar o curso. Também há o problema do trabalho e do cansaço ao final do dia, conforme justificativa dos mesmos, ao serem convidados pela educadora popular para freqüentarem as aulas.

⁸ SOBRAL, José Manuel, *Memória Social e identidade. Experiências individuais. Experiências colectivas*. In. CARDIM, Pedro (org) **A história: Entre memória e Invenção**. Portugal: Publicações Europa -América. 1998. (Cursos da Arrábida nº3) , p.38

⁹ Tínhamos como perfil dos alunos, que freqüentavam as turmas de alfabetização da Apeart, adultos de ambos os sexos, bóias -frias, trabalhadores do campo que haviam

O cansaço não é utilizado pelas mulheres como justificativa para não irem as aulas durante a noite. Todas apesar de trabalharem encontram disposição para freqüentar o curso. Em conversas com as alunas descobrimos que o objetivo de muitas ali era aprender a ler e escrever para conseguir acompanhar as receitas anunciadas em programas de televisão, outras para escreverem cartas para os filhos que estavam fora e outras simplesmente porque agora tinham tempo para dedicar a si mesmas, sem o problema dos filhos pequenos ou ciúmes dos maridos que antes não deixavam as mulheres saírem a noite.

Como o objetivo do nosso trabalho era descobrir as concepções e representações sobre a história do Brasil em adultos que nunca haviam freqüentado a escola formal ou freqüentado por um período mínimo, entendemos que o tempo mínimo de escolarização é fundamental, pois a escolarização formal por um longo período, poderia ter contribuído para o aprendizado da história do Brasil. Estamos considerando aqui pouco tempo, como ter freqüentado por menos de 1 ano a escola formal na infância e adolescência. Tempo insuficiente em nossa opinião para qualquer sistematização efetiva de conceitos e signos da escolarização formal. Há referências na literatura sobre o assunto que sustentam a afirmativa da impossibilidade de formação de conceitos fundamentais durante este período. Também consideramos o fato das depoentes até o

migrado para a periferia das cidades e trabalhavam no campo recebendo salários diários.

momento da entrevista não terem ainda completado o letramento, pois não conseguiam ler ou escrever.

Outro fator que consideramos de fundamental importância e também que justifica nossa afirmação sobre o estabelecimento de conceitos escolarizados, são as trajetórias dessas mulheres que viveram à margem das sociedades letradas, não tendo contatos durante períodos longos de suas vidas com situações que envolvessem a escrita ou a leitura. Em primeiro lugar, por viverem em zonas rurais, em trabalhos no campo e em segundo, pela baixa escolaridade das famílias das depoentes, pais, irmãos, maridos, o que afastava qualquer contato com materiais impressos e suas demandas. Fatores fundamentais para a ausência de sistematização do mundo da escrita, o distanciamento das depoentes com os signos da cultura letrada ficou evidente nas primeiras conversas que tivemos na sala de aula, onde falaram sobre suas famílias, seus maridos, mães, pais, avós. Os primeiros contatos efetivos com a escolarização deu-se a partir da entrada dos filhos na escola.

Dar vida e significado às narrativas das depoentes é o trabalho que nos dispusemos a fazer como historiadora. Para isto, selecionamos, recortamos, concentramos o tempo de uma vida em algumas páginas. Para tanto tivemos que escolher também as vidas que seriam objetos da pesquisa. Tendo como parâmetros as considerações sobre o tempo de escola, idade e vida no campo, fizemos a seleção das depoentes. Então os dois homens da turma, por serem mais jovens e já terem freqüentado

a escola, por alguns anos, não foram entrevistados.

As mulheres que entrevistamos tinham/tem entre 45 e 75 anos. O comum entre elas é que todas foram ou são casadas, como também todas têm filhos e viveram parte de suas vidas na zona rural. Foram menos de um ano consecutivo à escola e estão em estágios diferentes de letramento ¹⁰, como já afirmamos.

Apesar de dar crédito ao acaso, pois ao escolhermos a turma de alfabetização não tínhamos essa informação, os depoimentos acabaram sendo em sua totalidade de mulheres. Não pretendemos aqui realizarmos um trabalho de gênero. Concorde com as diferenças de posicionamento e vivências femininas em relação aos homens e ao mundo público, no entanto, diferentemente de alguns trabalhos sobre o assunto, os depoimentos aqui relatados, possuem muito de memória familiar e semi-oficial, como afirma Michele Perrot¹¹.

No entanto, possuem também muito do mundo público e do mercado de trabalho onde estão inseridas essas mulheres, e onde sempre estiveram. Responsáveis tanto pelo andamento da casa como pelo sustento de suas famílias, envolvidas com o trabalho na roça e na cidade, todas são unânimes em afirmar que trabalharam e muito.

¹⁰ - As noções de "não letrados" "iletrados", "letrados" e ainda, de "letramento" surgiram recentemente na língua portuguesa e são utilizadas para descrever momentos diferentes do continuum que se caracteriza o processo de ensino aprendizagem no qual denominações usuais na língua portuguesa como por exemplo: "alfabetizado" e "analfabeto", poderiam -grosso modo- serem tomadas em seus extremos.

Para construirmos nosso objeto de trabalho optamos pelas entrevistas direcionadas, não necessariamente um questionário, mas indicações de caminhos para que pudéssemos alcançar nosso objetivo.

As questões que tentamos evidenciar diziam respeito às possibilidades de caminhar com as entrevistadas pela sua trajetória de vida, tentando com isso entender quais percepções tinham as entrevistadas sobre a história do Brasil. Pensando como Bruner ¹² ... *a autobiografia tem um papel fundamental para as pessoas, pois estas, ao textualizarem suas vidas, além de torná-las passíveis de interpretação, podem atribuir a suas experiências, significados culturalmente partilhados*. Representações sobre a história do país apareceriam relacionadas às interpretações dos acontecimentos selecionados pelas depoentes ao narrarem sobre suas vidas.

Ao escolhermos pessoas comuns para serem entrevistadas a perspectiva do trabalho apoiou-se naquilo que Jim Sharpe¹³ chama de história vista de baixo. A possibilidade de entender a história daqueles que aparentemente não estiveram diretamente ligados à história do país, pois não tiveram suas vidas relacionadas com os acontecimentos que fazem parte constitutiva da história da nação, é para o historiador

¹¹ PERROT, MICHELLE, Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.9, n°18, agosto 89/set.89

¹² BRUNER, J. Weiser, S.A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N. (orgs) **Cultura, escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1992. citado por VÓVIO, Cláudia Lemos. **Textos Narrativos Oraís e Escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização**. São Paulo:(USP-Dissertação de Mestrado). 1999. p.56

¹³ SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In. BURKE, Peter (org). **A escrita da**

um desafio, pois entendendo como afirma o autor :

... a história das" pessoas comuns" mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social.¹⁴

Soma-se a isso o fato de que transformando as entrevistas em documentação histórica é possível ao pesquisador trabalhar com fontes especiais, podendo trabalhar com as vozes das pessoas comuns num exercício de unir história e memória através da possibilidade representada pela história oral que:

Coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade, reconhece que as lembranças são as artes do indivíduo e redimensiona as relações entre passado e presente... a evidência oral é uma fonte importante, é mais uma das formas de que dispõe o pesquisador para a construção de identidades do passado, para a interpretação das representações no tempo e e espaço das experiências humanas¹⁵

A investigação que fizemos mediante às experiências das mulheres entrevistadas nesse trabalho, é no sentido segundo o qual

História. Novas Perspectivas. São Paulo: Edunesp. 1992 p.39 a 62

¹⁴ idem, p.54

¹⁵ LUCENA, Célia. **Artes de Lembrar e de inventar (re) lembranças de migrantes.** São Paulo: Arte&Ciência. 1999. p.24

Thompson¹⁶ se propõe buscar e investigar as experiências dos trabalhadores, não apenas em suas relações econômicas, mas em sua maneira de viver, resgatando suas lutas diárias, seus modos de vida, incluindo aí as atividades cotidianas como o jeito de vestir-se e de morar. Dessa maneira podemos *avaliar a maneira como essas experiências são elaboradas em termos culturais, incorporadas às tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais que podem se constituir em consciência de classe.*¹⁷

Os sujeitos históricos, nesse sentido, representam a grande massa de trabalhadores do país, que compõe as classes populares e, em nossa opinião, as mulheres entrevistadas nesta pesquisa seriam portadoras dessa tradição. A conexão entre a história das mulheres entrevistadas e o universo social pesquisado é, ao mesmo tempo, complexa e intrigante. Instala-se uma batalha entre as contradições da vida particular e do grupo, no dizer de Thompson...*o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária de comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com os outros de determinadas maneiras...*¹⁸

A experiência dessas mulheres constituiu-se no momento privilegiado do fazer-se história, como sujeitos construtores de suas

¹⁶ THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

¹⁷ FENELON, Déa Ribeiro. E. P. Thompson - História e Política. **Proj. História**. São Paulo, 12, out.1995., p. 86

¹⁸ THOMPSON, E. P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.50

histórias, nem independentes nem tão pouco isoladas, visto que as relações que estabelecem na sociedade são determinadas por outros grupos, definindo as estratégias de convivência, os conflitos e suas formas de superação.

No sentido de pensar a pesquisa histórica não como marco de explicações sobre o todo, mas sim como especificidade de explicações únicas sobre a realidade, optamos pelo trabalho de entrevistas com um pequeno número de pessoas, que freqüentavam a sala de aula da Apeart. Acredito que a pesquisa é representativa de um universo que não se repete, mas pode ser utilizado como baliza para outras realidades onde possam ser encontrados elementos comuns de comparação, como afirma Luis Fernando Cerri¹⁹

A generalização do estudo não se dá pela capacidade de mostrar a realidade, mas de expressar um fragmento específico e irrepetível da mesma, de modo que o sujeito leitor seja o juiz provisório da possibilidade de encontrar elementos comuns em outras situações, na medida em que compara os dados do estudo com os que traz de sua experiência e conhecimentos.

Aqui nos apoiamos nos paradigmas indiciários de Carlo

¹⁹ CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e nação na propaganda do "milagre econômico" Brasil: 1969 -1973**. Campinas: (Tese de Doutorado-Unicamp). 2000. p.111.

Ginsburg²⁰ para descobrir através *de pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível*. Estas pistas apareceram nos depoimentos . O grande desafio foi descobri-las e seguir o caminho que indicavam.

Este pequeno número de mulheres com as quais trabalhamos e que me proporcionaram horas inesquecíveis relatando suas histórias de vida presentes e passadas e, às vezes, em um tempo não definido fisicamente, compuseram um retrato do Brasil, nos relatos de suas viagens, mudanças, ocupações, família, trabalhos, desejos, dores e perdas, sendo capazes de construir um mundo para si,: por isso eram atores históricos, criaram história²¹, suas histórias, podemos dizer também são constituintes da história do Brasil.

A busca dos traços dessas histórias seguiu o temor de Benjamim com relação ao fim da narrativa e do narrador. O autor, ao falar da informação e de como no mundo moderno ela viria ameaçar o saber que vem da experiência, afirma:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele . Muito diferente é a narrativa.

²⁰ GINSBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras. 1989. p150.

²¹ Parte dessa discussão sobre os atores históricos está no trabalho de Eugene D. Genovese. **Roll Jordan, : The world the salaves Made**. Londres, 1975, citado por SHARPE, Jim., op.cit.

Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.²²

É nessa força poderosa da narrativa que nos apoiamos em nossas entrevistas, buscando encontrar, na ruptura e desorganização do mundo entre a modernidade representada pelo urbano e o tradicionalismo do mundo rural, aquela memória ainda não perdida e, como recomenda Benjamim, prendê-la no momento em que cintila, num instante de perigo.

Nesse sentido, Pierre Nora, também referindo-se ao sentido presentista da história, que desorganiza o tempo ao falar da perda dos referenciais dos camponeses, avisa sobre a "mutilação sem retorno que representou o fim dos camponeses, essa coletividade - memória por excelência cuja voga como objeto da história coincidiu com o apogeu do crescimento individual."²³

Assim, nas entrevistas com as depoentes buscamos antes de tudo, reencontrar as identidades ameaçadas pela aceleração da história, entendendo que o mergulho na vida do narrador não significa extrair dele um relatório sobre sua vida, mas sim garantir que a marca do narrador permaneça nas histórias contadas, e que o historiador ao trabalhar com as narrativas consiga estabelecer uma relação de artista

²² BENJAMIM, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras Escolhidas. Mágia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da Cultura.** São Paulo: Brasiliense. 1986. V.1., p.204

²³ NORA, PIERRE, Entre Memória e História: A problemática dos lugares. **Proj. História.** 10. São Paulo: Educ. 1993. p.7

que ao criar sua arte transforma argila em vaso.²⁴

Na forma como narram suas histórias se reconhecem como indivíduos. É nas histórias que relatam a partir de suas casas e de suas intimidades, de suas vidas pessoais, é a partir das lembranças de seus hábitos, de seus sofrimentos e felicidades, que a memória no esforço de recordar cria uma tensão entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo.

Diante das incertezas e das dificuldades do lembrar, será que é possível lembrar-se de algo tão distante? Mas o que interessa em vidas aparentemente tão desinteressantes? *Minha vida é tão sem graça*, começa uma depoente ao justificar o temor em falar. O que pode ser importante? O que a memória precisa recortar? Selecionar? O que vale a pena ser rememorado para o ouvinte?

Na fronteira que se estabelece entre a história e a memória, assunto sobre o qual dedicamos um capítulo deste trabalho, aparecem as histórias daqueles que não têm espaço ou tempo, e que tiveram suas falas sufocadas ao passo que os "vencedores de todas as épocas seguem seu cortejo triunfal"²⁵.

É a fala das experiências dessas mulheres que aqui daremos vida e significado através de suas narrativas. No nosso entendimento, é este o trabalho do historiador, que para isso, seleciona, recorta,

²⁴ Benjamim, op.cit.

concentra o tempo de uma vida em algumas páginas. No caso desta pesquisa, de muitas vidas, pois entendemos que a " narrativa de uma vida faz parte de um conjunto de narrativas que se interligam, está incrustada na história dos grupos a partir dos quais os indivíduos adquirem a sua identidade"²⁶. A intenção do historiador não é alterar ou simplificar o passado e sim torná-lo conhecimento histórico.

Para que o leitor possa localizar as entrevistadas em suas falas optamos por apresentá-las. Nossa escolha para apresentá-las recaiu sobre as narrativas que julgamos as mais representativas de suas personalidades. Não utilizaremos no decorrer do trabalho uma ordem de colocação das entrevistas e das falas, indicaremos seus nomes, para que o leitor possa identificá-las. Para esta apresentação optamos pela ordem em que foram realizadas as entrevistas.

Dona²⁷ Izaudite Cavalcante Souza, tem 60 anos, é casada, tem cinco filhos e mora no Conjunto Maria Cecília há 20 anos. Veio aos doze anos para o Paraná, para a cidade de Paraíso do Norte. É natural de Várzea Grande no Ceará. Trabalhou na roça desde menina, ajudando os irmãos e a mãe viúva. É evangélica. Mora em casa própria. Gosta de rádio e televisão. Nunca foi ao cinema. Tem título de eleitora . E a melhor coisa que aconteceu em sua vida, segundo ela, foi fazer 60 anos

²⁵ Benjamin, idem, p.222

²⁶ CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades recordam**. Celta: Portugal. 1993 . p.24

²⁷ Vamos nos referir a elas sempre com o designativo Dona na frente dos nomes, pois foi assim que as conheci e assim sempre conversamos. Parecia muito natural tratá-las com o referencial Dona e senhora, como se costuma proceder nas conversas entre conhecidos de idades diferentes.

e descobrir os prazeres da terceira idade. Segundo ela, se soubesse teria feito 60 anos antes. Dona Izaudite tem muito orgulho dos filhos formados, *tenho um filho que fez faculdade de Letras, já é casado a mulher dele é advogada, meus filhos todos estudaram, fizeram o ginásio o segundo grau, tenho uma menina que fez magistério ela está no Japão agora.*²⁸ Sobre os filhos há ainda a dor de ter perdido um filho, *Meu filho morreu assassinado, não sei como até hoje, quando quero lembrar dele eu olho as roupas, sapatos que eu guardei dele, guardei a roupa que ele deixou em cima da cama, quando saiu e não voltou mais*. A entrevista com Dona Izaudite foi a primeira a ser feita, porque ela tem uma personalidade muito extrovertida e fala muito durante a aula, tornando-se uma espécie de porta-voz da turma.

Dona Ermelinda Rodrigues dos Santos, tem 59 anos, é viúva em suas palavras *...fiquei viúva com quatro filhas pequenas, criei sozinha graças a Deus, já casou tudo, agora moro sozinha*. Nasceu no Estado de São Paulo, em Sales de Oliveira. Veio para o Paraná, morar em Astorga aos 2 anos de idade. Quando veio para Londrina já era casada e tinha três filhos.

A vida de Dona Ermelinda mudou muito depois da morte do marido, que morreu assassinado aos 39 anos.

Depois que meu marido morreu e eu fiquei

²⁸ As entrevistas que realizamos aconteceram em dois períodos distintos. Vamos indicar apenas no início as datas das entrevistas, pois em nosso entendimento isto não altera o significado dos depoimentos.

sozinha com os quatro filhos pequenos, eu sofri muito sabe, porque meu marido fazia tudo, então eu não era mulher de ir no mercado, fazer uma compra, eu não era mulher pra ir num banco, nada eu fazia, tudo era ele, aí no momento que ele me deixou, foi um sofrimento, eu tive que aprender a conviver com os outros, comecei a aprender umas coisas sozinha, sem estudar né, aí eu entrei no Mobral a noite pra aprender pelo menos o nome pra arrumar um emprego, quando eu arrumei o emprego já sabia assinar o nome.²⁹

Dona Ermelinda gosta muito de ouvir rádio. Diante da televisão não tem paciência de ficar : *televisão a gente tem que ligar e ficar ali né, e rádio não, eu tou cuidando do meu serviço e o rádio tá ligado*. Nunca foi ao cinema e gosta muito de dançar *eu adoro dançar, gosto de uma lanchonete, gosto de uma festa*. Tem casa própria . Trabalha atualmente como auxiliar de serviços gerais no Hospital da Zona Norte. É católica e vai à missa aos Domingos .

Dona Teresa Campos tem 53 anos, é casada, mora no conjunto Violim, tem 3 filhos, é paranaense, de uma localidade perto de Ponta Grossa, não se lembra o nome. Gosta de rádio e televisão . Foi uma única vez ao cinema *..quando eu casei fui uma vez, quando era mais nova, no começo de casada. Não lembro nome do filme, nem do que*

Entrevista concedida a autora no dia 06/06/2000 e no dia 14/04/2002.

²⁹ Na transcrição dos depoimentos optamos por mantê-los originalmente na forma como as mulheres falaram, sem correções gramaticais, por entendermos que as expressões e modos de falar são

*falava.*³⁰

Apesar de não se lembrar do filme, Dona Tereza é a única das mulheres que foi ao cinema. Um dos filhos de Dona Teresa é adotado, sobrinho de uma nora,

a menina tinha quinze anos ficou grávida trabalhando em Campinas, quando souberam que a menina ia ganhar nene, se revoltaram e ninguém quis saber da criança, daí a médica ligou pra minha casa e disse que a criança era doente, não firmava o pescoço, nem as pernas, a menina ia dar a criança para desconhecidos, eu e meu marido cuidou dele, dia e noite, eu trabalhava a noite inteira na Copel e de dia cuidava dele, meu marido trabalhava de dia e cuidava dele a noite, gastamos toda nossa economia com médicos e remédios, com três anos ele firmou a cabeça e as pernas, precisa ver que menino mais lindo tá com sete anos, precisa ver que polaco mais lindo, dos olhos azuis, eu tenho muito orgulho dele.

Dona Teresa é católica e tem título de eleitora. A casa em que ela mora com o marido é deles e, como ela mesmo disse, *é pequena mais tá todinha paga.*

Dona Neuza Aparecida Pereira tem 50 anos, mora no conjunto

representativos das características de cada uma.

³⁰ Entrevista concedida a autora no dia 29/06/2000 e 14/04/2002

Maria Cecília, é casada e tem dois filhos – *comigo*, como ela costuma dizer. Teve cinco filhos, três morreram antes de nascer ou muito pequenos. Nasceu em Cornélio Procópio, no Paraná. É católica, tem casa própria e carro, como ela mesmo relata: *se a gente não tem grandes coisas ainda é porque meu marido era alcoólatra né, a gente não conseguia comprar um tijolo, hoje não, hoje a gente tem as coisinhas da casa, a casa a gente aumentou um pouco, não tá terminada mais aumentou, ele conseguiu comprar um carrinho*³¹.

Dona Neuza diz que é uma mulher corajosa e que a família a admira pela luta diária

quando meu marido virou alcoolatra que derrota foi pra mim, mais agora faz doze anos que ele não bebe, eu não sei como fui passando pelas coisas, minha família me admira muito sabe, que sou uma das mais corajosas, primeiro o problema dos meus filhos que morreram, depois meu marido beber, eu enfrento a vida, enfrento mesmo, não deu hoje, amanhã vai dar, e daí por diante, não deixo a peteca cair não.

Dona Neuza nunca foi ao cinema, gosta de rádio e de assistir à televisão aos domingos. É uma mulher introvertida, não tem o hábito de sorrir.

³¹ Entrevista concedida no dia 06/07/2000 e no dia 14/04/2002

Dona Margarida Teixeira de Castro, tem 73 anos, é casada, tem seis filhos, mora no conjunto Maria Cecília . Nasceu em Ibitinga, no Estado de São Paulo, veio para o Paraná em 1954, para a cidade de Alto Paraná. Faz oito anos que mora em Londrina. Saiu do sítio para morar na cidade, onde comprou a casa onde vive com o marido e o filho.

Segundo ela mudou- se para trabalhar menos

lá a gente trabalhava muito, então a gente vendeu a chácara e veio para cá. Aqui eu trabalho menos porque agora só cuido da minha casa, as vezes passo roupa para minha filha, faço pão para vender também, pra umas mulher lá do centro, mas só isso, outros serviços não.³²

Dona Margarida gosta de televisão e rádio, diz que ouve mais rádio. Porém, as televisões se espalham pela casa *eu tenho uma televisão pequena na cozinha pra mim, ele tem uma no quarto dele, meu filho, e meu marido tem uma na sala* .É católica . Nunca foi ao cinema e diz não ter curiosidade, nem imagina como é.

Dona Nadir de Jesus, tem 46 anos é viúva, tem três filhos e mora no conjunto Luís de Sá . Nasceu em Florestópolis, no Paraná .Veio para Londrina há nove anos. Hoje trabalha como diarista, mas já trabalhou na roça, de bóia-fria e de cozinheira junto com o marido que tinha uma lanchonete. A casa em que mora é própria . Gosta de televisão, de ouvir

notícia, ver filme. Assistir novela diz não ter paciência para acompanhar por muito tempo. É católica e mora com dois filhos pequenos. Tem na mãe um grande exemplo

Meu pai faleceu logo cedo, quando meu irmão tinha um ano e meio de idade e eu tinha de quatro para cinco anos, aí minha mãe passou a ser pai e mãe, nesse tempo minha mãe trabalhava na roça, trabalhava de bóia-fria, ela enfrentava... as vezes lavava roupa em troca de uma panela de arroz e feijão, pra criar a gente.³³

Dona Maria de Lourdes da Silva, tem 49 anos, é casada, com seu Avelino Ribeiro da Silva, tem cinco filhos, quatro meninos e uma menina, nasceu em Borda da Mata, Estado de Minas Gerais, veio para o Paraná com seis anos morar em Sete Quedas e depois em Ubatuba, onde casou. Veio para fazer dinheiro nesta terra que, segundo ela conta

Juntava dinheiro com o rastelo né, falava que juntava dinheiro com o rastelo, porque era café, aí a gente veio, e foi verdade sabe, o pai saiu de lá devendo na venda, bem pobrezinho mesmo, roupa a gente não tinha, nem uma troca sabe, a mãe tinha que esconder a gente mulher no quarto, depois lavar aquela roupa e aí vestir, era o tempo de lavar a roupa e a gente vestia a

³² Entrevista concedida no dia 10/08/2000

³³ Entrevista concedida a autora no dia 31/08/2000 e dia 14/04/2002

mesma roupa, meu pai saiu de lá e falou -olha eu vou, vou ficar devendo mas eu vou no Paraná depois eu volto pagar vocês, voltou mesmo, colheu o café, voltou lá e pagou direitinho, menos de um ano depois.³⁴

Hoje tem casa própria e carro. Dona Maria de Lourdes tem título de eleitora, é da Assembléia de Deus e gosta de ler a bíblia com o que já aprendeu na Apeart. Lembra-se dos tempos que não sabia ler nem escrever, especialmente do dia do seu casamento, quando não sabia nem escrever o nome

quando eu fui para casar, eu peguei e copiei meu nome, porque não queria por com o dedo, mas nem sabia para onde ia ou não ia, mas eu assinei tudo direitinho, o escrivão não falou nada, foi um tio que passou pra mim, aí eu fui treinando, treinando, até que eu decorei, o importante era eu escrever meu nome naquela hora, só copiar, mas eu não sabia o que era o m, o que era um a, só sabia copiar.

Com os recortes de suas vidas que selecionamos tivemos como objetivo mostrar como essas mulheres enfrentaram os problemas e as angústias e demonstrar como teceram as memórias sociais, os sentimentos de identidade. Para tanto temos que levar em consideração alguns fatos marcantes de suas vidas: como nunca terem ido ao cinema, de terem trabalhado no campo, de serem de outros lugares e

³⁴ Entrevista concedida a autora no dia 20/09/2000 e dia 14/04/2002

como migrantes terem vindo para o Paraná. Pelo fato de serem casadas ou viúvas ou separadas. De terem propriedades, como casa e carro, ou seja, o universo de onde falam. É a história dessas mulheres e os entrelaçamentos delas com a história do país que tentamos analisar ao longo deste trabalho. Para tanto dividimos nosso percurso em quatro capítulos:

O 1º capítulo : "Alfabetização, Letramento : O Projeto de Alfabetização da Apeart" trabalhamos com questões relacionadas a educação de adultos e como através dos tempos o conceito de alfabetização veio sendo modificado. Também fazemos uma análise da Organização não governamental Apeart, analisando sua fundação e seus fundamentos pedagógicos. Nossa intenção foi descortinar o mundo onde estas mulheres estão envolvidas no presente e os possíveis signos e simbologias com que teriam tido contato.

No segundo capítulo, "Memória, Memórias, História," abordamos as discussões sobre história e memória, tentando dialogar com os diversos autores que abordaram o tema .Trabalhamos também os significados da Memória e a narrativa entendendo que a fala das depoentes mais do que exemplos documentais dos nossos argumentos dava a dimensão exata do nosso posicionamento sobre a questão.

No terceiro capítulo, intitulado "O sentido do passado na memória popular" abordamos o sentido do passado para as depoentes, na perspectiva de que sentidos do passado demonstram uma percepção

histórica sobre o mundo. Também abordamos maneira como as depoentes entendem a história e as diferenças que estabelecem entre passado e história.

No quarto capítulo, " O Brasil de muitas Histórias: Qual é a história do Brasil que se conhece" abordamos os conhecimentos sobre a história do Brasil que aparecem nos depoimentos .Nosso objetivo foi tentar perceber a construção da memória social pelas depoentes tendo a história do Brasil como cenário, analisando os retratos falados sobre a construção da nação que foram apresentados nas narrativas.

No conjunto, a escolha dos capítulos teve a intenção de percorrer um caminho que desvendasse a seguinte pergunta " qual história do Brasil que se conhece, quando não se aprende essa história na escola". A tentativa de responder a essa questão resultou no trabalho de pesquisa que realizamos A narrativa que fizemos tentou representar ao máximo a riqueza das histórias das depoentes .Procuramos, porém, não descaracterizá-las.

Esperamos ter conseguido apresentá-las como são: brasileiras, batalhadoras, trabalhadoras, mães, esposas, filhas . Todas sujeitos de suas histórias e das histórias que contam sobre o Brasil .

CAPÍTULO I -

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO: A HISTÓRIA DE UM

CONCEITO

"Quero aprender a ler e escrever, disse . certa vez, a camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros."¹

"Quero aprender a ler e escrever para copiar as receitas da Ana Maria, na televisão. Sem saber ler e escrever não dá, né, a receita sai errada, não é mesmo?"²

O conceito de alfabetização vem-se modificando com os anos. Se no início do século XX, a visão do alfabetizado mesclava-se à idéia de um adulto criança,³ no início do século XXI, os conceitos referentes à alfabetização, alfabetizado e o que é alfabetizar ganham estudos e reformulações, para Magda Soares alfabetizar é

¹ Trecho de Paulo Freire citado no livro da Apeart sobre o entendimento do da Apeart sobre os motivos que levariam uma pessoa a desejar aprender a ler e escrever. Segundo o entendimento de Paulo Freire a camponesa estaria cansada da dependência, de ser oprimida e negada, da falta de autonomia.

² Dona Maria de Lourdes, ao responder porque desejava aprender a ler e escrever, referindo-se a um programa de televisão da Rede Globo, apresentado por Ana Maria Braga, chamado "Mais Você", em que são apresentadas receitas .

³ No artigo Fundamentos e metodologia do ensino supletivo, citado pelos Parâmetros da Educação de Jovens e adultos, aparece a seguinte citação *Dependente do contacto face a face para o enriquecimento de sua experiência social, ele tem que por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula(...). E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente(...).inadequadamente preparado para a s atividades convenientes a via adulta, (...) ele tem que ser posto a margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas.(Pcns, Educação jovens e adultos 1997,p.20)*

proporcionar condições para que o indivíduo criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz, não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação do sistema de escrita, mas sobretudo, de fazer uso oral e adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade, e também como instrumento de luta pela cidadania plena.⁴

O conceito de alfabetização esteve durante muito tempo ligado à habilidade de ler e escrever. De forma absoluta o conceito não possuía elasticidade em suas definições, e as diferenças estavam entre alfabetizados, aqueles que dominavam os códigos da leitura e da escrita, e os analfabetos, aqueles que desconheciam os mesmos códigos. No final da década de oitenta do século XX estes conceitos foram modificando-se:

A (re) conceitualização do conceito de alfabetização envolve uma análise dos processos de alfabetização, sua relação com os códigos linguísticos, sua relação com a realidade; a discussão das relações entre o oral e o escrito; e definição dos processos como fator de comunicação. De igual modo são revistas as relações entre escolarização e alfabetização.⁵

⁴ SOARES, Magda, apud. LACERDA, E. Alfabetização; compromisso sócio-político. **Ver a educação**, Belém, v.1, N/2, 1195, p. 11.

⁵ MAGALHÃES, Justino Alfabetização e História. In: BATISTA, Antônio Gomes e

As relações que se estabelecem entre a oralidade e a aprendizagem da escrita só recentemente vem sendo estudada, no tocante a alfabetização. As oposições em que se colocam oral e escrito são questionadas por Havey Graff,

As palavras manuscritas e depois as impressas foram difundidas para muitos semi-alfabetizados e analfabetos através de processos orais; a informação, as notícias, a literatura e a religião difundiram-se muito mais amplamente do que qualquer meio puramente escrito poderia Ter permitido. Por muitos séculos, a própria leitura era uma atividade oral, freqüentemente coletiva, e não a atividade privada, silenciosa, que nós conhecemos.⁶

O autor condena as dicotomias que se instalam no processo de estudo da alfabetização. Para ele, a oralidade contribuiu para o processo de alfabetização a partir do momento que se constitui a fonte de transmissão dos processos culturais . Ele afirma que a alfabetização ocidental é um processo de continuidade, fundada na tradição oral. Para ele estariam equivocadas as tentativas de relacionar períodos de desenvolvimento econômico com altos índices de alfabetização, o autor define estes estudos como *padrões de contradições* citando como exemplo de seu raciocínio os processos de desenvolvimento econômico

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura, prática, impressos e letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. p. 125

⁶ GRAFF, Harvey, J. **Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o passado e o**

da Idade Média ao século XIX .

contrariamente à sabedoria popular ou acadêmica, passos importantes no intercâmbio, no comércio e mesmo na indústria ocorreram em alguns períodos e lugares com níveis notavelmente baixos de alfabetização, inversamente, níveis mais altos de alfabetização não mostraram ser estimulantes ou propulsores de desenvolvimento econômico "moderno."⁷

A tese defendida por Harvey Graff expõe que, desde a revolução comercial até a revolução industrial na Europa, pouco se deve deste avanço econômico e tecnológico à alfabetização, afirmando o contrário: *... a industrialização, com frequência, reduziu oportunidades para a escolarização e, conseqüentemente, as taxas de alfabetização caíram à medida que ela cobrava seus direitos sobre o "capital humano" de que se alimentava.*⁸

As pesquisas realizadas por Graff questionam os estudos que relacionam o desenvolvimento de sociedades à ótica da alfabetização de seus indivíduos. Os impactos da alfabetização nos índices de desenvolvimento econômico, historicamente definidos, seriam demasiadamente insignificantes para serem justificados como tal.

presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994. p.37.

⁷ idem. P.44

⁸ Idem. Ibidem, p. 44

A história da alfabetização no mundo ocidental é por diversas vezes confundida com escolarização, Para Graff, a primeira grande campanha de alfabetização no mundo ocidental se deu com a Reforma Protestante,

com seus legados sociais de alfabetização individual como uma força social e moral poderosa e suas tradições pedagógicas de instrução compulsória em instituições públicas, criadas especialmente para os propósitos da doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos.⁹

Um outro fator importante iniciado pela intenção da reforma protestante em alfabetizar seus seguidores foi pensar a alfabetização como forma de controle reconhecendo que apesar de perigosa, poderia constituir-se em aliada, se empregada com cuidado .

Apesar de se pensar a alfabetização como *potencialmente perigosa para a ordem social, à integração política, à produtividade econômica e aos padrões de autoridade*¹⁰, acabou reconhecendo-se que, vigiada e concebida dentro de instituições formais controladas e supervisionadas, a alfabetização poderia servir para infinitos fins, principalmente para o treinamento de usos das novas tecnologias.

As discussões pedagógicas que abrem a possibilidade de um

⁹ Idem, p. 43

¹⁰ Idem, Ibidem, p.48

alfabetizado universal são questionadas pelas teorias que proclamam ser a alfabetização algo específico, particular e não abstrato, assim sendo não pode ser concebida como algo fixo e sempre igual. As dimensões sócio culturais precisam ser observadas em qualquer processo de alfabetização.

Justino Magalhães observa que o

processo de alfabetização traduz-se num reequilíbrio entre o homem e o seu mundo, entre o homem e a realidade, uma vez que a palavra visa traduzir verbalmente, representar simbolicamente e comunicar uma leitura/ uma interpretação da realidade. A palavra é ação. Por consequência, o processo de alfabetização é crítico, operante e libertador.¹¹

Nesse sentido aproxima-se esta teoria da obra de Paulo Freire, responsável pelos princípios e pelo método, que a partir da década de 60 começa a nortear os trabalhos da educação popular no Brasil. Pode-se afirmar que ainda hoje, no Brasil, é forte a influência das teorias de Paulo Freire na educação de jovens e adultos.

A educação de adultos no Brasil sempre esteve a cargo do Estado. As políticas públicas para a área datam da década de 40 quando se iniciam as primeiras atuações sistematizadas para a

educação de adultos. Os primeiros projetos de políticas públicas nesse campo aparecem em 1947, com a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos¹², Extinta em 1950 esta campanha deixou como saldo a implantação da rede de ensino supletivo no país, que foi posteriormente assumida pelos estados e municípios.

¹¹ MAGALHÃES, Justino. Op.cit. p.123

¹² Celso Beisegel, citado em artigo sobre a educação de adultos, destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947-capitaneada por Lourenço Filho - como a política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

1.1- Entre o céu e a terra : O projeto de alfabetização da

Apeart

A Associação Projeto Assalariado Rural Temporário nasceu de um trabalho de alfabetização de assalariados rurais temporários nas regiões Norte e Noroeste do Estado do Paraná, organizada e desenvolvida pela Comissão Pastoral da Terra, em 1992.

O objetivo, segundo os participantes da iniciativa, era *fomentar a organização destes trabalhadores para a conquista usufruto de seus direitos*. Em 1994, a mesma Comissão Pastoral da Terra cria o PEART, Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário, um projeto fundado desde seu início em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. A partir daí, administra um total de 116 turmas de alfabetização em várias cidades do estado com cerca de 1.500 alunos.

Com a ampliação das turmas o citado Projeto transforma-se em uma associação, mantendo o nome do projeto inicial, tornando-se, a partir de então, Apeart - Associação Projeto Assalariado Rural Temporário. A APEART nasceu como organização cartorial,¹³ para

¹³ A Apeart, não foi criada como Organização não governamental, segundo seu coordenador, havia a necessidade de criar-se uma figura jurídica que pudesse conveniar-se com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e prestar contas do convênio que estava assinando, pelo Projeto Assalariado Rural temporário conduzido

prestação de contas e formalização de convênio com o governo do Estado do Paraná. No entanto, a partir do momento de constituição da associação, outros projetos foram criados, além do Peart. Como, por exemplo PEABA (Projeto de Educação dos Atingidos pelas Barragens) e o PERI(Projeto Educação Reviver Indígena).

Em 1994, o Peart atendia 116 turmas de alfabetização, espalhadas em 56 municípios do estado, com 1.500 alunos de alfabetização, grande parte deles mulheres. Em pesquisa realizada pela Associação em 1995, aproximadamente 70% dos alunos eram mulheres. No ano 2000, já como organização não governamental, tem 156 turmas, em 65 municípios do estado com aproximadamente 3.211 alunos de educação popular.

Os objetivos do Peart, divulgados em folhetos, em cartilhas da Associação e nos relatórios anuais apresentados ao governo do Estado do Paraná, aparecem:

desencadear uma ação educativa voltada para a
formação integral e crítica do indivíduo; atingir níveis
satisfatórios de informação, conhecimento e
compreensão da realidade; proporcionar aos
alfabetizando os instrumentos de ação para o

pela Comissão Pastoral da Terra, então em razão de conflitos entre a CPT e as políticas governamentais no período, foi criada a associação como organização cartorial, surge com o A na frente do projeto PEART, na tentativa de desvincular o projeto de educação de adultos com os assalariados rurais temporários, de organizações como a CPT, que estava muito próxima de outros movimentos que lutam pela terra como por exemplo o

exercício da cidadania; tornar os alfabetizandos sujeitos da sua própria história; reconhecer as manifestações culturais dos trabalhadores com um dos elementos de construção da cidadania, na perspectiva de transformação da sociedade.¹⁴

A concepção de educação que fundamenta as ações do Peart aparecem em outros projetos da Associação sendo a linha norteadora do processo pedagógico indicada pelo princípio da busca pela consciência e a construção da cidadania entendida como o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores, sejam urbanos ou rurais. Os projetos da associação dedicam-se integralmente ao ensino, desde a alfabetização até o cursinho pré vestibular (PEJU) para pessoas carentes.

Segundo o coordenador pedagógico da APEART, o professor Wagner Roberto do Amaral, ao explicar os pressupostos pedagógicos que sustentam o trabalho desenvolvido pela associação junto às turmas de alfabetização de adultos, diz que a educação popular pauta-se pelas seguintes estratégias

nas perspectiva de contemplar a necessidade imediata dos diversos sujeitos em poder se escolarizar, facilitando esse acesso e este direito; na expectativa e na possibilidade de que o processo de ensino

MST e no período estavam em permanente conflito com as políticas governamentais.

aprendizagem, organizadamente vinculado às diferentes realidades, culturas e contextos, se efetive como instrumento fundamental de fortalecimento e/ou fomento à organização social, política e comunitária dos vários segmentos envolvidos, articulando-se suas lutas e projetos; na permanente e significativa importância de se referenciar o espaço multicultural da educação escolar, ainda que informal, identificando-se, refletindo e buscando coletivamente a superação dos limites deste empreendimento, projetando e somando-o às diversas experiências existentes, visando seu reconhecimento enquanto política pública de educação.¹⁵

Observa-se que figura na proposta da Apeart, a necessidade de relacionar as problemáticas pedagógicas com as sociais. Existe a perspectiva de pensar o educando dentro de sua cultura como um ser produtivo e entender a educação como meio de inclusão social, princípios esses que embasam as propostas de Paulo Freire para a educação de adultos.

Segundo ainda o coordenador da Apeart, o método Paulo Freire foi, desde seu início, a inspiração da associação apropriado de forma instintiva e sem conteúdo formal; em suas palavras a referência para o

¹⁴ Folder de divulgação da Apeart, distribuído em 1996.

¹⁵ AMARAL, Wagner Roberto. Construindo o projeto político-pedagógico da Apeart **Caderno de memórias Político-pedagógicas da Apeart** -, julho a dezembro de 2000,

trabalho com a educação popular é o método Paulo Freire.

As propostas da Associação nesse sentido tinham como parâmetro essas teorias,

fundamentada principalmente em princípios freireanos, mas não era uma leitura ainda completa, era uma leitura muito idealizada, romântica... No entanto os princípios sempre foram desenvolver um processo de reflexão, de acesso a outras leituras, aí entendendo a leitura de mundo, uma leitura mais ampliada da realidade e a partir disso, provocar, sensibilizar e envolver os trabalhadores rurais para uma ação própria de mobilização¹⁶.

Não havia no período inicial dos trabalhos do PEART -(Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário) referência de trabalho com educação de jovens e adultos na perspectiva de política educacional voltada apenas para o letramento.

O trabalho que era realizado tinha como estratégia a luta desta categoria, os assalariados rurais temporários. As propostas que estes apresentam são no sentido de sua organização sindical, são discussões sobre a realidade do trabalho que desenvolvem, sobre acidentes de trajeto, salários baixos, falta de segurança no trabalho, ausência de registro em carteira.

Segundo afirma Wagner do Amaral: *naquele momento a estrutura da APEART se misturava muito com a CPT, até porque todos os quadros da APEART eram da CPT ainda.*¹⁷

O processo de construção da organização não - governamental foi marcado pelos conflitos entre os membros da Comissão Pastoral da Terra, que possuíam o conhecimento prático do projeto e dos novos parceiros da Associação constituídos a partir de sua transformação em organização não-governamental, formado por professores universitários e estudantes de diversas graduações da Universidade Estadual de Londrina¹⁸ que a partir de 1994 começaram a participar da associação. Os conflitos que se estabelecem dizem respeito principalmente ao entendimento do conceito de educação de adultos.

Há uma divergência conceitual entre a assessoria pedagógica portadora do conhecimento científico institucionalizado sobre educação de adultos e os monitores da CPT/APEART que na prática conheciam o cotidiano do bôia-fria e moravam no mesmo bairro, assentando seu trabalho de alfabetização, nesse conhecimento.

A estrutura que sustentava as turmas de alfabetização da Apeart, até aquele momento era vinculada ao trabalho da CPT. Eram 116 monitores, hoje nomeados educadores populares. No caso aqui, os

¹⁶ AMARAL, Wagner Roberto. Entrevista concedida no dia 17/06/2002

¹⁷ Entrevista concedida 17/06/2002

¹⁸ idem, A participação da Universidade Estadual de Londrina na APEART, deu-se inicialmente através de projetos de Extensão Universitária com professores

agentes pastorais que trabalhavam nas turmas de alfabetização, divididos em três regiões, Londrina, Maringá e Umuarama, locais de intensa presença de bóias-frias, que trabalhavam nas lavouras da cana de açúcar, algodão e café.

A seleção dos monitores, os educadores populares, que trabalhavam com a alfabetização de adultos, segue desde o início dos trabalhos da Apeart a característica de selecionar pessoas da comunidade onde estão localizadas as turmas. Um dos critérios fundamentais de escolha desses monitores é a liderança do indivíduo na comunidade onde vive: são catequistas, coordenadores de grupos de reflexão, grupos de jovens, pessoas de associações de moradores e de movimentos populares da região.

A necessidade do educador popular ser da região onde irá atuar é uma prática até hoje mantida pela APEART. A justificativa de selecionar educadores populares, líderes reconhecidos em suas regiões de origem, é que garantiria, na perspectiva da associação, o sucesso da aprendizagem.

O que separa o educador popular sem formação do educador com formação é a postura com relação ao meio em que vivem os educandos. A formação escolar dos educadores não é levada em consideração. Exige-se dos educadores que irão trabalhar com alfabetização que saibam ler e escrever, mas não é necessário ter alguma escolarização

formal. Para séries iniciais do ensino fundamental exige-se que tenham cursado pelo menos até a quarta série. Alguns dos educadores populares que hoje ministram aulas na associação, foram alunos do Peart.

O educador popular que trabalha na Apeart, em sua maioria, têm na ação educativa, seu meio de inclusão social. São pessoas que tiveram histórias semelhantes às histórias dos educandos que estão ensinando. Trazem também em suas falas as marcas da exclusão social, tema que desejam conscientizar seus educandos . A cidadania que buscam não é apenas para os alfabetizando é também para si mesmos. Em um jornal editado pela Apeart, chamado Peart, existe um espaço reservado aos educadores populares . Em um dos exemplares aparece, enviado por uma educadora, sob o título O Desabafo, o seguinte texto:

O Desabafo

Quem disse que não somos nada
Que não temos nada para oferecer!
não sabe a nossa inteligência
E a competência pra sobreviver!
As nossas mãos tão calejadas, duras, já cansadas
De lutar por pão/ Trêmulas, correm no meu peito
Assinar meu nome, forte é a emoção

Peart é amor!

Hoje nós aqui estamos

Plantando a semente de nosso saber,

Chegamos como um João Ninguém

Hoje somos alguém, conquistando o "Ser"

Descobri meu valor.

O Peart é um projeto

Bem alternativo em conscientização

Ele quer o ser humano

Seja o sujeito da educação

Peart é ação

O Peart sabe que o pobre

Não recebe nada de orientação

Por isso quer que o excluído

Volte ao estudo, seja CIDADÃO!

Somos Gente, somos Irmãos ¹⁹.

Ser cidadão é para a educadora o maior valor da educação popular: é na busca da cidadania que ela descobre o seu valor. Há ainda na canção escrita pela professora a idéia de que a Apeart, realiza o trabalho de orientar os excluídos em razão da pobreza e assim torná-los incluídos nessa sociedade. O que a educadora quer para cada um de

¹⁹ Iracema Canuto do Nascimento, educadora Popular. **Jornal da Apeart**, Londrina,

seus alunos é aquilo que conseguiu para si mesma, sendo educadora popular. A identificação do educador popular com o educando que atende, faz com que as relações estabelecidas entre ambos exceda o vínculo profissional e transforme-se em um vínculo afetivo.

Os educadores populares não apresentam um método específico de ensino. A sala de aula é um espaço de conselhos, conversas, trocas de experiências e, através desse contato pessoal com cada educando, é que desenvolvem suas atividades. Segundo a educadora Popular, Maria Elisabeth Menck,

As vezes a gente subestima a experiência dos alunos... Tenho um aluno que ainda não sabe ler e gosta muito de música, ele canta na rádio com o filho mais novo. Minha expectativa é conquistá-lo de vez, trabalhando em cima da própria música, levando letras. Temos que trabalhar conforme a vontade dos alunos.²⁰

A perspectiva do método da educadora é o trabalho com a experiência do educando, no caso apresentado, com a música. Trabalhar conforme os alunos querem é também a idéia de ensino de Dona Cida Vasilho, educadora da turma que escolhemos para entrevistar, eis seu argumento:

Ano, 1 n°1, julho 1995.

²⁰ Maria Elisabeth Menck, depoimento registrado no livro, *Conhecimento partilhado, uma construção coletiva dos educadores populares do Peart*, 2001 p.47

se não fizer coisas que eles gostem, eles vão embora, então eu procuro saber da vida deles, conversar muito, as vezes só converso e sei que eles gostaram de vir aqui. Outras vezes trabalho com os interesses deles, como por exemplo, comprar algo novo, trago muita propaganda de loja, sabe como é a gente tá sempre querendo comprar alguma coisa.

A educadora preocupa-se muito em evitar o abandono das aulas. Incentiva muito as conversas e os desabafos entre os alunos. Entre as atividades que Dona Cida trabalha regularmente em sala de aula, estão o ditado e as operações matemáticas de somar e diminuir. O trabalho com palavras geradoras também é muito utilizado. A título de exemplo de como se pode trabalhar com temas geradores, no livro conhecimento Partilhado elaborado por educadores populares do Peart, existe a sugestão de como é possível, através da palavra TRABALHO, gerar várias discussões: **T**- terra - **R** - retorno **A**- abençoado **B**- batalha **A**- amor **L**- levantar cedo **H**- honra **O** - obrigado.²¹ As palavras que surgem do trabalho com o tema gerador, seriam indicadas pelos alunos e depois seriam trabalhados seus significados.

As orientações pedagógicas da Apeart são discutidas regularmente em seminários para os educadores populares, organizados pela equipe pedagógica da associação onde se discutem os

²¹ FIORATO, Maria, (org) **Conhecimento Partilhado: Uma construção coletiva dos educadores populares do Peart**, Londrina, 2001, p.48

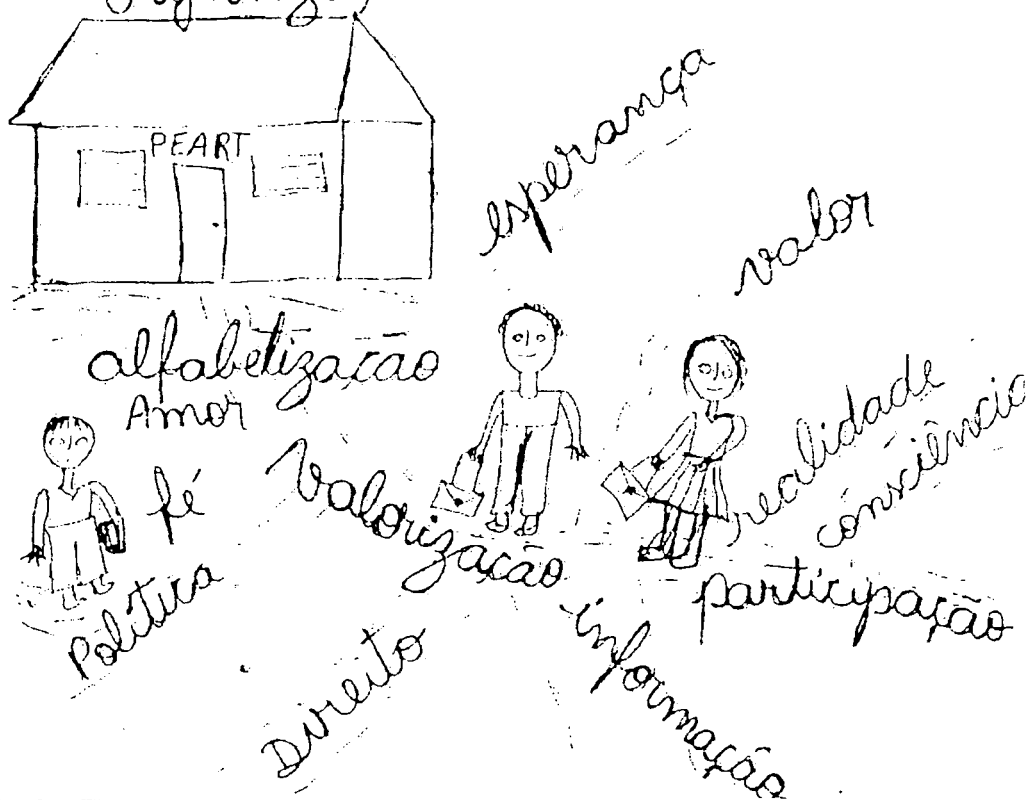
problemas, as dificuldades de cada região, as políticas educacionais em educação de jovens e adultos. Os seminários iniciam-se sempre com atividades religiosas, denominadas pela coordenação da Apeart, como místicas. São cerimônias que integram os participantes em celebrações rituais. O pão, a terra e o trabalho são temas recorrentes nos momentos das celebrações iniciais. É impossível negar que a Associação mantém uma forte ligação com a religião católica e com os movimentos de base da Igreja.²²

O ponto central dos seminários é a troca de experiências entre os participantes . Outro fator bastante explorado nos encontros é a integração entre as regiões e as reflexões sobre o trabalho participativo. É muito enfatizada nas reuniões a importância da conscientização de que o sucesso do trabalho depende da dedicação dos educadores populares. O envolvimento dos educadores com o projeto da Apeart aparece nos resultados finais do seminário como o exemplo da figura (vide imagem 2 - página seguinte):

²² Em várias situações os apelos religiosos são mencionados, Muitos participantes são integrantes de movimentos de base da Igreja católica. A Apeart já teve como presidente padres e hoje ainda mantém em seus quadros membros da Igreja católica.

IMAGEM 2

5. Eu vivia muito triste
 porque era analfabeto
 mas certo dia um monitor
 me chamou para um
 projeto -
 organização

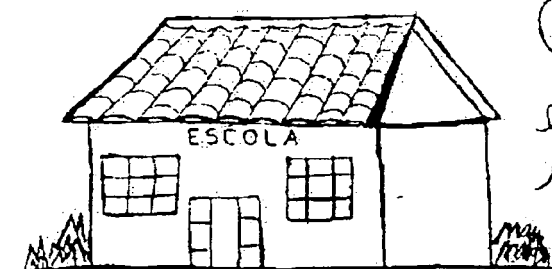


FONTE: SANTOS, Maria José Silva Santos e outros. **Educação e Trabalho II**
Seminário de Educação Popular - Peart - Londrina, (manuscrito), 1996.
 P.14

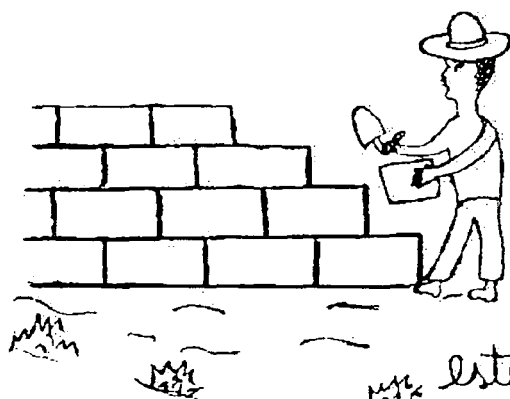
As representações do educador sobre a importância do seu trabalho na alfabetização transparece na figura desenhada por eles durante um dos seminários. É o educador que traz o aluno para a sala de aula, que o transforma e valoriza. Na figura aparece, ainda, representada, O Peart como uma escola que seria o lugar de organização das idéias. As aulas do Peart, não se desenvolvem em escolas, mas em associações de bairro, em salões paroquiais; raramente, o espaço destinado às aulas assemelha-se a uma sala de aula. Mas a representação dos educadores é rica nos detalhes que envolvem a escola, o prédio, os materiais escolares, os uniformes dos alunos. Logo à frente no trabalho, ao qual deram o nome de "Educação e Trabalho", os educadores fazem outro desenho, agora uma escola com os dizeres "A escola educa, ensina e constrói o cidadão" e " Todo homem e toda mulher sonha em estudar ser um profissional". (vide imagem 3-página seguinte)

IMAGEM 3

15



A escola
educa, em-
sina e
constrói
cidadãos.



Todo
homem e
toda mu-
lher so-
nha em
estudar e
ser um pro-
fissional.

FONTE: SANTOS, Maria José Silva Santos e outros. **Educação e Trabalho II**
Seminário de Educação Popular - Peart - Londrina, (manuscrito), 1996.
P.15

Na área de história, principal interesse desta pesquisa, é possível detectar as discussões que envolvem o ensino de história como produto do trabalho dos homens. O homem é o sujeito da história. Em documento da Apeart, onde consta uma proposta de um currículo básico de História aparece o seguinte objetivo para o ensino de história:

O ensino de história deve instrumentalizar o aluno para o reconhecimento da sua própria historicidade, perceber criticamente a produção humana. Para tanto faz-se necessário considerar as experiências vivenciadas pelo aluno . Este é o ponto de partida para o entendimento da história como estudo da relação entre os homens, entre diferentes indivíduos, grupos classes, as suas contradições e transformações em temporalidades e espaços diversos. O aluno deve perceber que o conhecimento histórico não é pronto e acabado, mas algo construído.²³

O entendimento da história apontado pelo currículo da Apeart, é amplamente demonstrado pelos educadores em suas falas: a necessidade do sujeito entender o espaço e a sociedade onde vive, a utilização de suas experiências como recurso didático; a necessidade de entender as formas de organização da sociedade, enfim, aquilo que os educadores colocam em seus trabalhos: "

²³ APEART, Proposta para um currículo básico em história, p.1 1996

Este projeto é o Peart que veio erguer os excluídos. Só faremos a nossa parte, se formos esclarecidos" ou ainda "Mas que tal projeto é este que me abre a visão que faz ser diferente me mostrando novas opções"²⁴.

O resgate das histórias de vida de cada educando é o ponto central das atividades relacionadas ao ensino de história. Para os educadores populares, nem sempre esta relação é estabelecida com um sentido histórico:

As histórias de casas assombradas, podem ser relacionadas com a história do próprio aluno hoje. O que, no tempo antigo, se chamava " assombração" era algo que aparecia a noite. Hoje, o que mais nos assombra, é a falsidade de nossos governantes: quando muitos não têm uma casa para morar, vemos tanto dinheiro sendo desviado.²⁵

A idéia do tempo mítico que se relaciona à fala dos educandos, em que não importa, necessariamente a existência real e sim a permanência na memória, juntamente com as histórias que informam sobre o mundo do imaginário contadas ao redor das fogueiras e na escuridão das noites é desprezada .Há aqui também as representações do mundo popular dos causos e contos sobre assombrações, além de

²⁴ op.cit, p12

²⁵ Educadores populares, no livro **Conhecimento Partilhado: uma construção coletiva dos educadores populares do Peart**, Londrina, 2001, p.50

todo um imaginário sobre mulas sem cabeça, lobisomens e as contemporâneas loiras que assombram banheiros de escolas. Exemplos riquíssimos de uma tradição herdada da memória popular, de lendas indígenas, de contos africanos, com origens remotíssimas, cujos significados são inúmeros.

Apesar disso o que os educadores levam em consideração é uma analogia do que hoje eles acreditam ser assombrações do seu tempo, gente sem casa para morar, desvio de dinheiro público. A necessidade de criticar o mundo onde se vive, a partir da vivência dos alunos, provoca uma distorção na análise das narrativas dos mesmos. A abordagem metodológica, que centraliza as atividades na realidade do educando, provoca muitas situações em que as articulações entre a vida do aluno e as situações mais amplas acabam por construir uma relação artificial. É um equívoco sustentado pela ênfase dada nos seminários ao "processo de conscientização do educando frente as explorações do mundo capitalista".

Estabelecer relações entre as histórias de vida e a história do país e do mundo é enfatizado também nas sugestões de temas que podem ser trabalhados pelos educadores populares no ensino de história:

o êxodo rural e a situação dos trabalhadores rurais, realidade comum para muitos educandos; a situação política do país e como isso influencia a história de cada um; a situação de miséria e as

notícias de desvio de dinheiro; a história da cidade e da região; a globalização suas causas e consequências; a situação da mulher no trabalho; o trabalho infantil.²⁶

As escolhas temáticas dos educadores aproximam-se, poderíamos dizer, de uma vertente da história social, uma história das lutas e experiências, tendo o universo que circunda os educandos como referência concreta do trabalho. A inserção do educando na sociedade, os princípios de educação que o transformará em cidadão consciente é o eixo central das orientações pedagógicas. Há uma certeza muito grande nesse ideal, *a escola educa, ensina e constrói o cidadão*.

Neste espaço de diálogos entre educadores populares e educandos é que encontramos nossas entrevistadas. Mesmo estando na fase de alfabetização, elas sonham com o certificado da 4ª série. Um problema para uma associação que não tinha como objetivo dar aos seus alunos um certificado formal .

Hoje este é um dos conflitos que vive a Apeart e a faz repensar seus objetivos. Os diversos convênios mantidos com o governo do Estado do Paraná e a exigência das provas de suficiência para a aprovação do supletivo levam a associação a repensar seu objetivo de educação não-formal.

²⁶ *idem*, p.50

Segundo Afonso quando diferencia educação informal e educação não-formal

...a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. ...a educação não formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas porém da escola) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.²⁷

No caso da Apeart, desde suas primeiras turmas de alfabetização, houve a desvinculação da escola formal e dos currículos do supletivo, o que permitiu um caráter de educação não - formal. Outro fator que a caracteriza como não formal é o fato de não ter como objetivo central a certificação. Há, ainda, a considerar a questão do voluntariado de seus educadores, e as diversas localidades onde se dão os encontros das aulas, como as igrejas, os salões paroquiais e as associações de bairro.

No entanto, com a ampliação dos trabalhos da APEART e o aumento do número de pessoas atendidas e a necessidade de continuar firmando convênios com o governo do estado na área de educação de

adultos, a associação precisou transformar sua proposta pedagógica, adequando-a aos pressupostos do currículo de educação de adultos do estado, para que seus alunos pudessem fazer a prova de equivalência, junto à secretaria de educação²⁸.

Muitas discussões surgiram a este respeito dentro da associação, solicitando junto ao governo o direito de a Apeart de realizar seus próprios testes, *respeitando os processos de formação de cada educando(a), turma, micro-região, região e projeto*.²⁹No, entanto, não houve acordo com o governo que continuou exigindo que a equivalência fosse realizada pelas equipes da secretaria com os testes produzidos pelas mesmas equipes.

Com as diversas mudanças que a associação sofreu desde seu início em 1993 e com a saída da maioria dos educadores da CPT e a diversificação do atendimento a pessoas com outras necessidades, o público alvo do trabalho da ONG deixam de ser exclusivamente de assalariados rurais temporários, passando a atingir uma parcela diferente da população residente na periferia das cidades. Em nossa pesquisa detectamos personagens bem diferentes daqueles que deram origem ao PEART e viviam do trabalho rural.

²⁷ AFONSO, 1989. P.78

²⁸ Os exames de equivalência realizados pelo Estado do Paraná, são exames realizados pelo Deja (Departamento de Educação de jovens e adultos, são testes produzidos pela equipe da secretaria que não levam em consideração as especificidades dos trabalhos com educação popular. São obrigatórios para quem quer continuar os estudos regulares e obter certificação.

²⁹ Caderno de memórias político-pedagógicas da APEART, p.62

As escolas da APEART funcionam como já mencionamos em salões paroquiais, associações de bairros, no caso estudado por esta pesquisa, as aulas são ministradas em uma escola que funciona no salão paroquial de uma igreja católica no Conjunto Maria Cecília³⁰. Um grupo de quatro salas construídas ao lado da igreja. São salas pequenas, com pouca ventilação e quase nenhuma iluminação. A educadora popular, Dona Aparecida Vasilho é moradora do Bairro e tem o curso de magistério. A turma que entrevistamos era formada de 12 alunos 9 mulheres e 3 homens.

Dona Cida nos informou que havia pelo menos 20 alunos no início do ano. No entanto, o desgaste do trabalho diário faz com que os alunos deixem a escola. Segundo ela, todos os anos acontece a mesma coisa: a evasão de alunos começa no fim do primeiro mês. Ainda, segundo suas informações, os educadores populares vão até as casas dos alunos quando estes começam a faltar e tentam trazê-los novamente para escola, o que geralmente conseguem por pouco tempo voltando o aluno a abandonar novamente a escola.

A relação das alunas da turma da Dona Cida com a Apeart pode ser medida nas referências feitas pelas alunas ao serem indagadas sobre a associação. A pergunta sobre a associação foi realizada para todas as entrevistadas e tentamos investigar como teriam sido

³⁰ O conjunto Maria Cecília, faz parte de um conjunto de Bairros, na zona Norte da periferia da cidade de Londrina conhecido popularmente como Cinco Conjuntos. Foram construídos pela companhia de Urbanização do município nos anos 70. Hoje

informadas sobre o curso da APEART . Apenas uma entrevistada não foi questionada sobre o assunto. Perguntamos a Dona Margarida, como ela havia ficado sabendo da escola:

Nóis mora na rua da professora, sabe, só que eu moro mais pra cima e ela mais pra baixo... ela passa todo dia na frente da minha casa, aí ela passa e me chama e nós vem junto.

Aí ela conversando com a minha filha ela falou assim _ E sua mãe não quer estudar? Minha filha respondeu que se tivesse lugar ela queria sim que eu fosse estudar. Então a Dona Cida respondeu- Então avisa pra ela ir estudar este ano. Aí ela passou lá e chamou eu de novo, aí meu filho falou vai sim mãe estudar, é bom que a senhora vai, ao menos se distrai, por que a senhora não vai pra canto nenhum, a senhora indo lá estudar a senhora se distrai um pouco

A importância do educador popular ser da região onde está instalada a sala de aula pode ser notado pela referência que Dona Margarida faz ao fato da professora *passar todo dia em frente minha casa*.

O papel do educador popular pode ser visto na forma como a educadora popular, Dona Cida, insiste para Dona Margarida frequentar

as aulas. A preocupação em passar pela casa da educanda e trazê-la para escola repetia-se todos os dias. Para Dona Maria de Lourdes perguntamos se ela sabia o que era a APEART:

É os estudos que nós está estudando. Antigamente eles falava outro nome né supletivo, mas não era supletivo há quatorze anos atrás era outro nome que tinha, era mobral ... nos oitenta, eu trabalhava no colégio, então tinha APEART³¹, lá, foi lá que eu comecei, só que os dia que eu fui eu não sabia nada, mais nada, nada, nada mesmo sabe. Comecei depois parei, depois que nós mudou pra cá eu voltei, faz uns dois anos pedaço de ano, começa e para.

Para Dona Maria de Lourdes, não há diferenças entre os vários programas de alfabetização que tentou freqüentar. O *começa e para* a que ela se refere é parte de um tipo de evasão muito comum na educação popular. Trata-se daquele educando que todo ano inicia o curso e sempre desiste.

Perguntamos a Dona Izaudite como ela soube do trabalho da APEART:

Eu ia passando na rua, e tinha uma moça que estudava aqui e ela vinha sempre cedo, e ela tava no portão com uma bolsinha do Positivo, daí eu perguntei,

³¹ Lembrando aqui que os primeiros projetos pilotos da APEART, são de 1993/1994.

moça que você tá fazendo aí, daí ela falou assim: -eu tô estudando, eu tô esperando a professora chegar pra nós estudar. Aí eu perguntei - mas estuda gente adulta? Ela falou- estuda. Aí eu falei - Será que a professora tem vaga pra mais uma? Aí ela falou - Tem, pode vir. Daí a sala da dona Cida era cheia de gente, eu pensei, ai meu Deus, não vai ter lugar pra mim não, mas aí a Dona Cida falou pode vir que tem lugar, amanhã a senhora vem com os documentos

Os signos da cultura letrada representados na bolsa do "Positivo chamaram a atenção de Dona Izaudite que segundo ela nunca se conformou em não ter estudado. À Dona Neuza perguntei se sabia o que era APEART? Ela respondeu :*Não, nunca ouvi falar. Perguntei-lhe então se ela sabia quem organizava as aulas que ela estava freqüentando ? A resposta também foi negativa com uma ressalva: Acho que deve ser o padre, afinal as aulas são na igreja, não é mesmo? A dona Nadir perguntamos sobre o significado da Apeart:*

Faz uns três meses que estou aqui, eu não sei o que é Apeart... Eu vim pra cá porque eu sou ruim em matemática, eu não sei matemática, aí eu falei com a Dona Cida peguei e vim

Aqui também transparece a figura da educadora popular. Ela mora na mesma rua que a educanda. Para Dona Tereza a pergunta também foi a mesma : *Apeart, é a escola, o mobral, que eles fala... as*

aulas. É uma escola que inicia o alfabeto, é como o mobral só que mudou de nome.

As respostas das entrevistadas demarcam a informalidade na maneira como ficaram sabendo do projeto de alfabetização da Apeart, e a importância da educadora popular no recrutamento dos alunos. Sempre apontam para o fato de que é Dona Cida que as incentivou no início das aulas e as incentiva caso falem em desistir. Entre as colocações das depoentes chama a atenção a relação de semelhança que estabelecem entre o projeto da Apeart e o mobral ou supletivo, não fazendo diferença entre o trabalho da Ong e o trabalho do Estado.

Não há nas falas dos alunos referências ao trabalho da Ong com relação as diferenças que haveria entre o trabalho que realizam e o trabalho que o estado faz com o supletivo. Apesar das diferentes posições estruturais e pedagógicas sobre educação de adultos, a Ong ainda é confundida com os cursos do mobral, e com os objetivos simplificadores sobre alfabetização que visam apenas ensinar a ler e escrever . O dialogo entre os educadores populares e os educandos aparentemente não se efetiva na disseminação dos princípios da Apeart e as novas bases conceituais da educação popular.

Entre os vários pontos de questionamentos que surgem no trabalho das entrevistas com os educandos da Apeart, uma questão está sempre presente: o adulto que hoje frequenta um curso de alfabetização, foi uma criança que não estudou. Onde interrompeu-se o

fluxo escolar que levou ao analfabetismo destas mulheres?

Dona Margarida, ao ser questionada se tinha ido à escola quando pequena respondeu:

não, não tinha escola no sítio nesse tempo. Aí depois quando eu tava com treze anos, aí que veio escola nessa fazenda. Mas só que a minha mãe falou, não você não pode ir, você já tá grande, e eu tava com treze anos, dava para eu estudar né,, mais não você não pode ir, e meu irmão falou assim, que não, que eu precisava de trabalhar, que não podia ir estudar...

A falta de escolas nas zonas rurais foi um dos motivos mais citados como causa do analfabetismo entre as mulheres entrevistadas. A escola para Dona Neuza ficou distante...

Nóis as mais velhas eu e minha irmã, paramos de estudar e fomos trabalhar na roça, ajudar meu pai para meus irmãos estudar, era uma dificuldade para estudar né, a gente muito pobre também né, tivemos que enfrentar a roça, trabalhando ajudando meu pai, que era uma vida muito difícil, e aí meus irmãos foi estudando, uns tirou a oitava série, outros já foi indo até enfim eles terminou de estudar... Na verdade eu tive treis meis na época que falava mobral, eu fui adulta, tava com 16 anos, aí treis meis eu fui estudar, mais tinha dia que chovia demais, a gente andava

muito longe, era uma base de treis quilômetros pra gente ir estudar, a gente pegava aquela chuvona, chegava tudo cheia de barro na escola, a gente já mocinha né, ficava sem jeito e parei, foi só o único estudo que eu tive, na época a gente nem falava alfabetização né, era mobral.

A necessidade de ajudar os pais com o trabalho na roça, impediu muitas mulheres de irem à escola. Para Dona Ermelinda não foi apenas a escola um motivo de perda, para ela também a infância foi perdida

Eu não tive infância, fui criada assim, minha mãe ficou doente, eu tinha uns cinco anos, nós era treis irmãos, minha mãe ficou doente, aí nós ficava, parente cuidava, os outros cuidava, meu pai coitadinho trabalhando né, daí eu fui crescendo, então fui ser dona de casa né, tinha irmã pequenininha, quando minha mãe sarou eu tava com treze anos, aí naquele tempo não é que nem agora, que a gente quer estudar depois de velho, eu falava já sou grande né, vou ajudar meu pai trabalhar, nunca estudei.

Na trajetória de Dona Nadir o temor da repetência e a necessidade de trabalhar foram os motivos alegados para não ter freqüentado a escola

Fui na escola com sete anos, fiz a primeira série, eu repeti com a nota 15, fiquei com vergonha e

saí, eu trabalhava de babá com minha primeira professora, cuidava das duas filhas dela, aí tinha uma professora que dava aula a noite, aí eu fui estudar a noite, comecei a estudar a primeira série, com o professor Silvio Rocha, aí depois eu peguei e saí, eu desisti porque eu tinha que trabalhar e estudar não dava tempo.

No caso de Dona Maria de Lourdes o fato de ser mulher a impediu de freqüentar a escola,

Não, não estudei, meu pai não deixava as mulher estudar, não sei porque, só os rapaiz, nós era seis mulher e seis homem, os meninos iam para escola e nós ficava em casa trabalhando.

Porém, em alguns casos, o trabalho e o sexo não foram os motivos centrais da desistência da escola,

Eu cheguei a ir, mais muito pouquinho, porque minha mãe era muito brava sabe, eu tinha um irmão que era muito briguento, ele um dia inventou de fazer briga sabe, não sei o que ele queria, e meu avô quis bater nele né, aí minha mãe ficou brava, não vai nem você nem o outro, pegou e tirou, nunca tinha oportunidade quando começou, eles cortou.

Dona Izaudite teve outros motivos, ligados às traquinagens da

infância. Apesar de haver escola na fazenda e apesar dos pais permitirem o estudo das mulheres, a falta de juízo foi o motivo alegado para não ter freqüentado a escola,

Eu fui numa escola no sítio, tinha escola na cidade e tudo, mas nós fomos na escolinha do sítio, muito bonitinha a escola que eu lembro até hoje, tenho vontade de ter tirado uma foto de lá, as criança brincava lá de roda né, e a gente não tinha muito juízo sabe, ia na roça sabe, ia lá encostava o material, catava o cavalo, ia pro mato pegava aquele cipó, ficava balangando no cipó, não tinha juízo ..

É interessante notar que são vários os motivos que fizeram com que as depoentes não freqüentassem a escola : a necessidade de trabalhar, o fato de serem mulheres e os pais acharem que só os homens tinham que estudar, a idade, pois eram consideradas "velhas" ou "grandes demais" aos 12 ou 13 anos e as traquinagens típicas da infância, o preferir brincar ao invés de ir a escola.

Entre os motivos apresentados como justificativa para o fato de não terem estudado quando criança, chama a atenção, as histórias dos pais que não permitiam os estudos, pois não precisavam estudar por serem mulheres. Como diz Dona Maria de Lourdes, os seis meninos estudaram, mas as seis meninas não. Havia o temor de que as mulheres tendo aprendido a ler e escrever, poderiam mais facilmente

cometer adultério.³² Mesmo o aprendizado da leitura e da escrita não foi simultâneo metodologicamente, as mulheres por muito tempo tiveram negado o direito de aprendizado da leitura, aprendiam somente a escrever.

Trabalhando e criando os filhos elas viveram nas interfaces do mundo letrado. A educação dos filhos é um capítulo de grande importância nessa trajetória de vida. Todas tiveram filhos e as crianças estudaram e viveram o ambiente escolar, com cadernos, livros, canetas lápis, professora, escola. Perguntamos a elas como resolviam a problemática das tarefas que as crianças traziam para casa e como se relacionavam com o ambiente escolar, com reuniões na escola, com boletins...

Dona Tereza relata,

Quando as crianças precisavam de ajuda eu pedia para uma vizinha, tinha uma vizinha boa, ela ensinava para eles. Eles (as crianças) tinham vontade de ensinar a gente depois que aprenderam a ler, mas a gente trabalhava demais, chegava cansada, e tinha que lavar roupa de noite, tinha dia que era três horas da manhã eu tava no tanque lavando roupa ainda.

³² CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp. 1999. p.109. O autor aborda a seguinte questão: Durante muito tempo, a leitura das mulheres foi submetida a um controle que indicava a mediação necessária do clero, por temor das interpretações selvagens, sem garantia do poder.

Mesmo com os filhos na escola, a relação da depoente com o mundo letrado permaneceu distante. O trabalho a afastou inclusive da possibilidade de aprender a ler mesmo com as crianças que alfabetizadas queriam ensinar os pais.

Dona Izaudite com uma expressão de resignação relatou, que ela e o marido não ajudavam as crianças com suas tarefas na escola:

Nóis não ajudava não, ia do jeito que Deus mandava, nós não ajudava fazer nada, ia na escola para uma reunião e ficava lá que nem bobo não sabia falar nada, né, eles faziam sozinhos as tarefas, por Deus, que cada um teve a letra mais bonita que o outro, todos eles sabe ler muito bem.

Perguntamos à depoente se os filhos não tiveram vontade de ensiná-los ela e ao marido a ler e escrever: Eles não tinham paciência, tinham até vontade, mais ficava nervoso, que a gente não sabia.

Dona Neuza resolvia a questão das tarefas com a ajuda das crianças que liam as tarefas e os recados que a professora enviava,

Meus filhos era assim, a gente fazia a noite, sabe com minha vontade eu via se tava faltando alguma coisa, se a professora mandava bilhetinho, eu pedia para eles ler, eu perguntava filho você não tem tarefa? Aí é assim que a gente levava. Quando o professor chamava eu ia atender, era a favor dos meus

filhos, mas também era contra quando precisava.

Para dona Ermelinda esse tempo não foi fácil. Um sentimento de culpa por não poder ajudar os filhos transparece na fala da depoente, que várias vezes repete, *coitadinhas, nós não ajudava não*.

Nóis não ajudava, coitadinhas, mais minhas filhas iam bem muito bem, toda vida iam, só a caçula deu um pouco de trabalho, mas as outras iam bem.

Há na fala das depoentes um sentimento de culpa e resignação com o fato de não terem podido ajudar os filhos nas tarefas de casa. As reuniões na escola demonstravam o distanciamento entre o meio letrado e as depoentes, ficava lá feito bobo, não sabia falar nada. Esta relação que as depoentes estabelecem entre a escola dos filhos e o meio letrado, aparece nos depoimentos pontuadas pelo esforço de cada uma em vencer a dificuldade e ajudar. Pela determinação de cada uma em enaltecer as qualidades dos filhos, que superavam os problemas estudando sozinhos, sendo responsáveis.

No contexto mais amplo dessa narrativa podemos perceber que o analfabetismo dos pais não impediu os filhos de estudarem. Todas falam com orgulho dos anos de estudo dos filhos, contabilizando cada ano como diferencial entre suas vidas e a possível vida dos filhos, no que tange a melhora de vida e principalmente ao menor sofrimento proporcionado pela vida dura de cada uma.

É importante notar que as relações entre as depoentes e o meio letrado representado em suas vidas pela escola dos filhos, sempre envolveram tensão. As dificuldades impostas pelo desconhecimento das atividades dos filhos, as alterações provocadas no cotidiano no momento em que as crianças começavam a ler e escrever podem ser notadas na ausência de relatos das depoentes. As reuniões na escola provocavam reações conflitantes, de angústia e constrangimento. Um dos poucos momentos em que as depoentes referem-se aos aspectos negativos de não saberem ler e escrever. As histórias dos filhos no meio escolar são marcadas por uma sequência de fatos narrados em que aparecem as qualidades dos filhos nas atividades escolares.

As memórias sobre o tempo da escola dos filhos apontam para o distanciamento dos pais em relação a escola. Percebemos que várias vezes, ao serem questionadas sobre o assunto, disseram não se lembrar muito bem desse tempo, pois trabalhavam muito e não conseguiam acompanhar os filhos. Para melhor entendermos os desdobramentos das relações entre a memória e a história das depoentes e como a narrativa construída pelas entrevistadas provocou cruzamentos entre a memória social e a memória familiar, travaremos a partir de agora um diálogo com a historiografia e a memória das mulheres entrevistadas.

CAPÍTULO II

MEMÓRIA, MEMÓRIAS, HISTÓRIA

Nada mais do que um momento do passado? Muito mais, talvez; alguma coisa que, ao mesmo tempo comum ao passado e ao presente, é mais essencial do que ambos.

(Proust)

Vai, vai, vai, disse a ave: o gênero humano não pode suportar muita realidade.

O tempo passado e o tempo futuro

O que podia ter sido e o que foi

Tendem para um só fim, que é sempre presente.

(T.S. Eliot)

A memória vem sendo objeto de discussão de inúmeros historiadores. Diversas são as abordagens sobre o tema e várias são as relações que se estabelecem entre a história, memória e memória x história, memória = história, memória sentimento, história razão, memória ilusão, história verdade. Independente das relações que se estabelecem, o fato é que a memória entrou para a história.

Vários autores já trabalharam estas relações, pesquisadores que se interessaram pelas multifacetadas interpretações da memória e da história. Entre os mais importantes e representativos para os estudos do tema estão: Pierre Nora, Maurice Halbwachs, Michael Polack¹. Vários pesquisadores no Brasil também debruçaram-se sobre a problemática das relações entre a história e a memória, com números especiais de revistas e congressos abordando o tema.²

Neste sentido buscamos aqui refletir sobre estas diversas abordagens, procurando não repetir as análises já realizadas, mas antes estabelecer um diálogo com os diversos historiadores que tiveram a memória como fonte e objeto de pesquisa. Nosso objetivo nesta pesquisa é evidenciar as representações enunciadas pelas memórias dos depoentes. Trabalharemos com a trajetória das mulheres entrevistadas, com as lembranças e silêncios das relações que estabelecem com o passado de suas vidas, em cenas cotidianas e no mundo público.

A partir destas descobertas tentaremos perceber as representações sobre a história do Brasil, construídas a partir dos deslocamentos espaciais e temporais, ao longo da vida de cada entrevistada. Este diálogo com os vários conceitos e usos da memória

¹ NORA, Pierre. **Les Lieux de mémoire**. Ed. Galimard, Paris, 1984., HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Vértice. 1990 e POLLACK, Micahel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. v.2. n.3 Rio de Janeiro, 1989. P.3-15.

² Como por exemplo a Revista **Estudos Históricos** que dedicou o v.2, n°3, 1989 e a **Revista Brasileira de História**, com o número especial, Memória, História e Historiografia, v.13, n°25/26 set/92ago.93.

para os historiadores, torna-se de vital importância para o entendimento desta pesquisa.

O que tentamos, ao longo deste trabalho, foi refazer com os entrevistados o percurso do narrador de Walter Benjamim. Eles ao narrarem suas histórias, recordaram não só parte de suas vidas, como narraram também parte da história do país que viveram e vivem.

Para nós foi possível elaborar um documento histórico, gestado a partir da memória das pessoas entrevistadas, de suas histórias de todo dia, de suas impressões sobre o “mundo” em que vivem, sobre política, amor, sofrimento, economia, trabalho. Através dos diferentes relatos foi possível compor uma relação entre o individual e o coletivo. A história oral foi fundamental nesta composição:

A história oral fornece ao historiador oportunidade de reconstituir aspectos de personalidades individuais inscritas na existência coletiva, pelo fato de as fontes orais dizerem respeito a memória. A arte de lembrar é sempre um ato individual, porém moldado pela dinâmica do meio social.³

O ato de entrevistar o narrador proporciona uma quebra cotidiana e especial do relembrar e produz-se a partir daí uma representação

³ LUCENA, Célia Toledo. **Artes de lembrar e de inventar: (re) lembranças de migrantes**. São Paulo: Arte & Ciência. 1999. p.23.

sobre o real vivido, mediado agora pelo presente que marca as referências de vida do narrador. Desta forma,

Quando as histórias são narradas, identifica-se aquilo que imagina-se Ter sido. As lembranças não são exatamente as representações do passado, mas traços do passado adaptados às atuais identidades e expectativas.⁴

Como opção metodológica de coleta dos depoimentos optamos por um trabalho direcionado de acordo com as entrevistas, ao contrário da história de vida, na qual o entrevistado fala livremente sobre sua existência. A diferenciação entre história de vida e relato oral utilizado por Célia Lucena encaixa-se no método que usamos para as entrevistas,

História de vida é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo. Através da narrativa de uma história, delineiam-se as relações com os pares de seu grupo, de sua camada social. O relato oral é uma forma menos ampla e livre que acontece quando é solicitada do narrador a abordagem, de modo mais especial, de determinados aspectos de sua vida; embora o entrevistado tenha total liberdade de exposição, ele sabe do interesse do pesquisador e direciona seu relato para determinados tópicos⁵

⁴ LUCENA, Célia, op.cit. p 42

⁵ idem, p.29/30

Elaboramos um questionário que segue os rastros dos objetivos da pesquisa. Por não ser rígido, ele modificava-se à medida que as entrevistas seguiam uma trajetória diferente da proposta pela entrevistadora e as questões iam surgindo na esteira das narrativas. As perguntas feitas tinham o objetivo de buscar em determinados momentos, nas exposições dos entrevistados, as trajetórias da vida de cada uma, em que ocorreram as continuidades e rupturas de suas existências. Espaços como a infância, a juventude, os anos escolares, o casamento, as mudanças de cidades, a saída da zona rural para a zona urbana foram revelados.

O direcionamento da entrevista, porém, não teve a intenção de inibir algum relato que não fosse do interesse da pesquisa. O que pretendemos foi ampliar as possibilidades de recuperação das memórias das depoentes naquilo que mais nos interessava, suas concepções de mundo, apropriadas e reapropriadas durante sua vida.

A construção das identidades do passado das mulheres entrevistadas foi possível através dos seus relatos, do relato de pessoas comuns, que tiveram, a partir das entrevistas realizadas, suas falas transformadas em documento histórico. Talvez esta seja uma das maiores conquistas da história oral, a possibilidade do pesquisador trabalhar com fontes especiais, num exercício de unir história oral e memória dando voz aos excluídos das documentações oficiais.

As imagens que são produzidas pelos relatos da memória configuram-se o instrumento de trabalho do historiador que, através das narrativas, reconstitui o passado lembrado e as representações dos seus narradores. O conceito de representação em que nos apoiamos, está centrado nos estudos de Roger Chartier⁶, pois indicam que as representações são marcadas pelo discurso dominante, mas são concepções construídas no embate social

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas . Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.⁷

O campo de trabalho que envolve o conceito de representação é escorregadio, pois incorpora, além das percepções individuais, as relações que se estabelecem entre o individual e o coletivo. A ideia de conflito e as relações com o real, com os restos do passado que

⁶ Nesta pesquisa nos apoiamos nos seguintes textos de CHARTIER, R. **A história Cultural: entre práticas e representações, Cultura escrita, literatura e história.**

⁷ CHARTIER, Roger, A história Cultural, : Entre práticas e representações. Lisboa: Difel. 1990. p.17

permanecem e que se tornam evidências concretas das existências individuais e do grupo, operam de forma a construir um entendimento do mundo a partir das articulações entre os diferentes grupos que formam uma sociedade. Segundo Chartier

De início, o trabalho de articulação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer e reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes (instâncias coletivas e indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.⁸

O primeiro grande desafio que se apresenta numa proposta como esta é definir o conceito de história e memória em que nos apoiamos no decorrer da pesquisa. É tentador utilizarmos as artimanhas de muitos pesquisadores e não enfrentarmos a discussão sobre memória histórica, memória social ou memória coletiva .

Apesar de acreditarmos que esta discussão seja para muitos já de domínio comum, incluímos aqui parte do debate que foi e é realizado na

⁸ idem, p. 183

área de ciências humanas, particularmente na área de história, sobre esta tão espinhosa questão.

Entre os vários intelectuais que dissertaram sobre o assunto escolhemos alguns que, em nosso entendimento, serviram de sustentáculo para as discussões sobre a relação entre memória e história. Começamos aqui com um historiador dos mais estudados no assunto, pela consistência de seu texto e por ter servido de suporte para várias análises sobre memória. Mesmo aqueles que discordam de suas teorias passam pela leitura de seus escritos sobre o tema. Uma das idéias pilares de Pierre Nora é :

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma a outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.⁹

⁹ NORA, Pierre, Entre memória e História; a problemática dos lugares. Op. cit., p. 09

Não estamos aqui simplificando tão complexa questão, com a simples perspectiva da contraposição entre memória e história. Para Pierre Nora, seria impossível a utilização da memória como fonte, pois uma só sobrevive sem a outra, onde a memória não existe, existe a história. A história tem como objeto o que já passou o que não existe mais, enquanto a memória por ser sempre atual renova periodicamente o tempo, que seria então um contínuo passado-presente. A história na argumentação de Nora destruiria a memória, por não confiar em seus indícios, por suspeitar de suas rememorações.

No trabalho com a memória nos vemos diante do imperativo de Nora ... *fala-se tanto de memória porque ela não existe mais*¹⁰, como mediar um diálogo com algo que não existe mais? Este vazio que Nora atribui ao fim das “sociedades -memória, seria preenchido pelo trabalho da memória histórica campo argumentativo do trabalho do historiador. A memória assim só sobreviveria no campo da história e nos lugares destinados a ela, não mais espontânea e coletiva. Neste sentido a memória torna-se *prisioneira da história ou encurralada nos domínios do privado e do íntimo, transformou-se em objeto e trama da história, em memória historicizada*.¹¹

A memória histórica trabalhada por Nora é também vislumbrada por muitos outros autores, que a definem como a "História", por propor-

¹⁰ NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire: "Entre mémoire e histoire — La problématique des lieux**, Paris: Galimard. 1984, vol.1 p. xix.

¹¹ SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: Problemáticas Atuais. In. BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. (orgs). **Memória e (Re) Sentimento**.

se objetiva, ao contrário da memória social, subjetiva. Esta oposição entre memória social e memória histórica foi o centro das discussões sobre o assunto nas últimas décadas. Para nós a definição de memória histórica se apóia na definição de Edgar De Decca:

Erige-se, portanto, no presente alguma coisa híbrida e bastante ameaçadora, que é a memória histórica. Nem memória, porque alheia a experiência do vivido, nem história, porque destituída de seu valor crítico com relação ao passado.¹²

Partindo do discurso segundo o qual a memória histórica seria aquela destinada oficialmente ao poder, *sobre cujos feitos foram produzidos os documentos e erigidos os monumentos, referência única do que se ensina nas escolas, se mostra aos turistas, se celebra nos feriados nacionais.*¹³ Identificamos aqui uma complementaridade entre a memória histórica e a memória social, entendendo que a memória social não é espontânea e exilada das interferências da memória histórica. A afirmação acima corre riscos de encontrar inimigos poderosos, entre os quais Pierre Nora, que argumenta ser impossível distinguir entre memória coletiva e memória histórica, pois a memória coletiva não existe sem a memória histórica. A noção de complementaridade que colocamos aqui não descarta a possibilidade de

Campinas: Editora da Unicamp. 2001. p.41

¹² DECCA, Edgar de, *Memória e Cidadania*. In: **O direito a memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico/ Secretaria Municipal de Cultura/ Prefeitura Municipal de São Paulo. 1992. p.133.

¹³ PAOLI, Maria Célia, **Memória, História e cidadania: o direito ao passado**. op. cit.

não-interferência da memória histórica, na espontaneidade da memória social. Difícil nesse caso é perceber onde são distintas precisamos, no entanto, estar atentos a estas pistas que surgem do passado

Memórias que parecem emergir, irromper de um passado mais-que-morto para assombrar o nosso presente concebido, contra todas as evidências, segundo os cânones da ideologia do progresso.¹⁴

Os fios que se tecem entre história e memória no campo historiográfico engendram esta necessidade de uma definição de qual memória o historiador está falando, sobre a memória coletiva, social ou histórica? Nesta pesquisa optamos pelo trabalho com a memória social entendendo aqui o conceito apresentado por Fentres e Wickham

A memória é um processo complexo, não um simples acto mental: até as palavras que usamos para a descrever(reconhecer, recordar, evocar, registrar, comemorar, etc.) mostram que memória pode incluir tudo, desde uma sensação mental altamente privada e espontânea, possivelmente muda, até uma cerimônia pública solenizada.¹⁵

O processo de construção da memória social é buscado através das narrativas das mulheres entrevistadas, pessoas que não sabiam ler

P..26

¹⁴ SEIXAS, Jacy Alves. Op.cit. p.48

¹⁵ FENTRES, James & WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema. 1994. p.8.

nem escrever, sendo então impossível buscar estes vestígios em materiais escritos, como cartas, trabalhos escolares, leituras realizadas, para tanto recorreu-se ao relato oral dessas pessoas, fonte para nós legítima de percepção da memória social.

Fentres e Wickman, ao afirmarem a perspectiva subjetiva da memória, entendem que, apesar dessa subjetividade, *a memória social é construída e estruturada pela linguagem, pelo ensino e observação, pelas idéias e experiências partilhadas com os outros*¹⁶. No ato de recordar, reconhecer, registrar, vestígios observados durante as entrevistas realizadas, entendemos o trabalho do historiador e do entrevistado como único, não fazendo distinções, diferenças; recordamos juntos memórias diferentes nos particulares de cada um e semelhantes nas identificações com os grupos sociais.

Quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. ... somos aquilo que nos lembramos__ a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e colectivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e estruturamos as nossas idéias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a

¹⁶ idem, p.20

outros __ é o estudo da maneira como somos.¹⁷

A memória social entendida por nós é articulada mas é independente dos processos de escrita podendo ser transmitida além de forma verbal ¹⁸, através do discurso, de forma gestual ou narrativa. As narrativas apresentadas neste trabalho mais do que informações sobre o passado, engendraram discussões que permitiram perceber e ordenar as tramas das memórias particulares em memórias sociais, articulando-as com as memórias do grupo. Como afirma Peter Burke, *as idéias dos indivíduos são influenciadas pelos grupos a que eles pertencem*.¹⁹

Para Fentres e Wickham, as memórias pessoais e a tradição oral possuem variantes subjetivas e podem ser estruturadas pelas mesmas formas narrativas; para estes autores, os historiadores em sua maioria fixam seus estudos nas abordagens das memórias pessoais,

no passado vivido pessoalmente pelos seus informantes; no modo como viveram; como casaram trabalharam criaram os filhos... Tais narrativas privilegiam sempre o cíclico, com o mundo exterior a impor-se de fora à memória em vez de a estruturar.²⁰

No nosso caso também privilegiamos as memórias pessoais partindo do vivido, das histórias de vida de cada uma para compor um panorama da história do país; sobrepusemos a vida familiar, o

¹⁷ *idem, ibidem*, p.20

¹⁸ Aqui verbal entendida como a palavra falada .

¹⁹ BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização

cotidiano, as festas familiares, os ciclos econômicos das histórias particulares, para entendermos as representações que se formaram no universo de cada uma e que, durante a pesquisa, foram partilhadas com o grupo, como fruto de articulações com a tradição oral, com as imagens coletivas.

A memória age 'tecendo' fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação a outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como 'realmente' aconteceram. Atualizando os passados reencontrando o vivido ao mesmo tempo no passado e no presente.²¹

Um dos traços marcantes da memória social é a capacidade de entrelaçar passado e presente. No momento em que se recorda, se recria o acontecimento. O ato de relembrar, revivendo, não destruiria o passado, antes o reacomodaria em um tempo indeterminado, o instante da memória. Sempre, ao recordar o passado ele estaria sendo reacomodado em vários espaços e vários tempos. Acreditamos ser possível esta reacomodação, sem no entanto, modificar o que aconteceu, pois também entendemos que o acontecimento relembrado não necessariamente é o acontecido, mas a representação dele.

Brasileira. 2000. p.73

²⁰ FENTRES E WICKHAM, op.cit. p.126

²¹ Seixas, Jacy, op.cit. p.51

Entendemos aqui que memória coletiva e memória social aproximam-se em suas características. Halbwachs coloca memória coletiva e história em posições opostas,

À memória coletiva, confere o atributo de atividade natural, espontânea, desinteressada e seletiva, que guarda do passado apenas o que lhe possa ser útil para criar um elo entre o presente e o passado, ao contrário da história, que constitui um processo interessado, político e, portanto, manipulador.²²

Para Halbwachs a memória coletiva é intrínseca ao grupo, só é possível através dos grupos sociais. Nesta perspectiva, a memória só se manifestaria através das idéias do grupo, "da vontade coletiva interiorizada"²³. Em outras palavras seria impossível a manifestação de memórias pessoais que não evocassem as idéias coletivas do grupo.

Para Norberto Guarinello, a perspectiva do conceito de memória envolve também a questão do poder, sendo a memória *parte da ação representativa que uma sociedade, grupo ou indivíduos produzem de si, para assumirem e defenderem sua identidade*.²⁴ O ato de preservação da memória seria um campo de conflitos onde se definiriam o que perpetuar, definindo-se assim a memória da coletividade.

²² Seixas, Jacy, op.cit. p.40

²³ ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões, entre a história e a memória**. Bauru: Edusc. 2000. p.51.

²⁴ GUARINELLO, Norberto, Memória coletiva e história científica. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero. vol.15, 1995, p.188

Em nossas análises entendemos que as lembranças pertencem aos indivíduos, são as particularidades de cada recordação que remetem o entrevistado ao passado, fazendo-o reviver e narrar os fatos lembrados. Aqui deparamos com o momento de transformação dessa memória particular, individual, em memória social

Assim a memória, ato de lembrar individualmente, transforma-se em social por ser, antes de mais nada, expressa através de um mecanismo social, a linguagem, adquirindo significados somente quando, para aqueles que estão ouvindo, assume algum significado de identificação emocional, político, geográfico, visual, etc.²⁵

Em nosso trabalho buscamos as memórias individuais das pessoas entrevistadas, no caso das mulheres "analfabetas", buscando suas interpretações sobre o passado, na tentativa de compor as representações sobre o presente. Por essas memórias individuais o que descobrimos foi que as entrevistadas haviam partilhado as mesmas experiências, vivenciado problemas e eventos semelhantes em suas trajetórias de vida. Para nós, a memória aqui reconstituída é memória social, individual e coletiva, pois remete ao passado de cada uma e a história do grupo social a que pertencem.

As entrevistas realizadas permitiram assistir à reconstrução de trajetórias perdidas nas lacunas da vida cotidiana de cada uma. Por

elas foi possível o encontro de memórias esquecidas, não reconstituídas por inteiro, em razão da impossibilidade da reconstituição do passado. As imagens voltam íntegras diante do que é lembrado e constituem-se a partir daquele momento a memória vivida no presente. Como bem coloca Walter Benjamim, *o importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração*.²⁶

Entendemos que o ato de lembrar, como afirma Ecléa Bosi, não é reviver o que aconteceu, mas

. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.²⁷

Os significados que a memória permitiu inferir das entrevistas ancoraram a percepção das noções de espaço e tempo, das representações sobre a história e das noções de “mundo” de cada entrevistado.

As lembranças são sempre situadas num espaço de tempo e lugar: não há como se lembrar de um lugar sem que se conte o que nele se viveu, bem como não há como contar uma experiência sem que se situe as

²⁵ *idem*, p.51.

²⁶ BENJAMIM, Walter, A imagem de Proust. In. **Magia e Técnica, arte e Política: Obras Escolhidas**. 4º ed. São Paulo, Brasiliense, s/d, p.37

²⁷ BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de Velhos**. T. ^a Queirós Editor, São Paulo, p. 17

lembranças num lugar ou em lugares. ²⁸

Grande parte das memórias representadas entrelaçaram suas ligações com as mudanças geográficas de seus personagens, mudanças de estado, de cidade. Outras memórias são relacionadas aos eventos, nascimentos, casamentos, mortes, colheitas, raramente as lembranças temporais têm como referências fatos externos à sua família. As datas, os anos, a contagem do tempo são sempre acompanhadas de alguma referência familiar, de algum evento pessoal, que marca e baliza a memória.

²⁸ SIMILI, Ivana Guilherme. **Memória da Prostituição : Lembranças da Casa de Antonieta.**, Assis: (Dissertação de mestrado-Unesp), 1995, p. 44.

2.1 - Memória e Narrativa

Para que possamos conhecer os lugares de onde falam as mulheres entrevistadas a partir deste momento colocamos as suas narrativas e deixamos que o universo dessas mulheres demonstrem o conhecimento do mundo que tentamos visualizar .

A senhora Margarida, uma das entrevistadas nesta pesquisa, aponta, durante sua narrativa, esta relação entre o espaço da família e a referência com o tempo. Ao referir-se à Segunda Guerra Mundial, ela diz achar que foi em 45, confirmando a data ao lembrar-se de que teve uma filha, acontecimento que marcou a data.

... eu tinha uma filha minha, em 45 ela era bem nenenzinha, bem miudinha sabe,... e tinha uma professora na fazenda, aí essa professora ia embora para Ibitinga e eu ia com ela, até lá, que eu tava tratando meus dentes, teve um dia que nós chegou lá e tinha esse rapaz, que tinha ido pra guerra ele tinha chegado, eles carregou ele nos braços da estação até o centro da cidade os outros não voltou, mas ele voltou.²⁹

²⁹ Dona Margarida, entrevista gravada no dia -10/08/2000

A coerência na narrativa de Dona Margarida é estabelecida pela estreita relação entre o tempo da casa, da família e o tempo social, no caso presente, o tempo da guerra. *É que recordamos, enquanto indivíduos, acontecimentos públicos.*³⁰

Dona Margarida recorda-se da guerra ainda por outro motivo pessoal:

Muita gente de Ibitinga foi pra guerra. Sabe foi feia essa guerra, foi feito um chamado para servir o exército, então esses uns foi chamado para ir pra guerra, até meu marido também era pra ir, só que ele esperou pra ser chamado, quando foi fazer o alistamento ele era ainda solteiro, aí depois casou nesse tempo dessa guerra, ele tava só esperando o chamado para ir pra guerra, e bem quando era pra ser chamado, veio a notícia de que a guerra tinha acabado, aí foi quando esse rapaz veio, e eles carregou ele, e eu tava em Ibitinga nesse dia, olha foi uma festa, naquele tempo não tinha avião essas coisas ele veio de trem sabe, e eles carregou ele até o centro da cidade, eu me lembro bem disso aí, eu tava em Ibitinga nesse dia.

Também o fato do marido estar para ser chamado para a guerra torna a memória do fato objeto das misturas entre as recordações

³⁰ SOBRAL, José Manoel, op.cit. p. 38

pessoais e coletivas. É claro também, na fala de Dona Margarida, ir para a cidade era uma ocasião especial, tanto que ela refere-se a isto várias vezes, *Eu tava em Ibitinga nesse dia*, era um acontecimento, para ela tão grande quanto a volta do soldado, da guerra.

Em outra passagem a mesma depoente se lembra de falar de Getúlio Vargas, para localizar-se no tempo e lembrar-se do ano de sua morte, ela faz o seguinte registro:

Então, quando ele morreu nós tava de mudança para vim pra cá, meu sogro tinha ido buscar nós, foi nesse ano, que nós veio pra cá, em 54.

As memórias são particularizadas pelos acontecimentos familiares. É a partir do rememorar estes acontecimentos que as depoentes relacionam-se com o "mundo" público e com os acontecimentos externos ao "mundo" da casa. Os significados que atribuem aos acontecimentos em muito se relacionam com o momento de vida que estão vivendo .

A contagem do tempo muitas vezes opera-se de acordo com a questão geográfica, com as mudanças de cidades. A senhora Izaudite, quando perguntada quantos anos tinha quando se mudou para Londrina respondeu da seguinte forma : *Eu vim do Ceará eu tava com*

*12 né, eu fiquei mais ou menos uns cinco anos lá em Paraíso do Norte né, 17 anos então eu tinha.*³¹

A senhora Neuza, outra depoente, ao responder pergunta semelhante respondeu: *Até a idade de 9 anos eu morei em Cornélio Procópio, depois eu fui pra Sertaneja, eu fiquei 14 anos, eu tinha 21 anos, aí depois eu fui pra Ubiratã, lá mesmo eu me casei, meu filho nasceu em Ubiratã, minha menina eu tive aqui em Londrina.*³²

Como já afirmamos anteriormente a relação com o tempo parte das relações familiares, num círculo de nascimentos, casamentos, mortes, as lembranças são sempre recorrentes, são lembranças familiares, vinculadas à família e à terra, à roça, à agricultura. As mulheres entrevistadas são praticamente unânimes em compor uma imagem do campo, de tempos melhores de fartura e trabalho. Apenas Dona Margarida não comunga com as demais a idéia de que a vida no campo era melhor que na cidade. Perguntada se gostava mais do campo ou da cidade, ela responde que da cidade. Perguntamos então por qual razão ela não gostava de ter morado na roça, ao que ela respondeu:

Gostava, nossa eu trabalhava, mais trabalhava mesmo, plantava de tudo eu não tinha medo do trabalho de plantar as coisas, vamos fazer isso? Vamos. Se precisava de abrir um buraco, onde corre a água da chuva, as vezes a gente tinha que abrir um

³¹ Dona Izaudite, entrevista gravada no dia 06/06/2000

³² Dona Neuza, entrevista gravada no dia 06/07/2000

buraco bem grande, eu abria sozinha aquilo ali, pra água não ir pra baixo né, ... eu não recusei trabalhar, nunca, nunca... agora aqui na cidade eu trabalho menos, só cuido da minha casa, só algumas vezes, que nem agora mesmo, eu passo roupa para minha filha né, e as vezes faço pão pra vender também, pra umas mulher lá do centro, mas outro serviço não, então tá muito bom né.

As experiências de vida dessas mulheres, no entanto, representam um cotidiano que tinha no mundo rural um significativo símbolo de utilidade no trabalho. No campo a relação com os homens se dava no mundo do trabalho; desde pequenas o trabalho nas plantações fazia parte da vida. Dona Izaudite conta que aos doze anos ela e uma irmã ganharam um pedaço de terra para cuidar

nós fomos trabalhar numa fazenda com plantação de café né, e meu irmão separou um pedaço para cada irmã.. cada uma cuidava de um pedaço de terra, ele falou assim, vocês que vão carpir e tudo, e o dinheiro vai ser tudo pra vocês, a a gente tomava conta, limpava o café, carpia, eu e a minha irmã que era mais nova do que eu...

Dona Neuza, outra depoente, também conta as experiências do mundo do trabalho, e os motivos que levavam as mulheres ao trabalho e os homens à escola

Nóis somos as mais velhas, e daí a gente parou de estudar e foi trabalhar na roça, ajudar meu pai pros meus irmãos estudar, era uma dificuldade pra estudar né, a gente muito pobre também né, tivemos que enfrentar a roça, trabalhando, ajudando meu pai, era uma uma vida muito difícil ... a gente plantava mamona, amendoim, eo que mais, arroz, feijão é o que a gente plantava, e colhia café né, e aí quando a gente terminava de fazer o serviço lá nesse lugar que a gente morava, a gente colhia algodão pra fora para ajudar meu pai na "financeira" também, o dinheiro que a gente ganhava na roça de algodão a gente comprava semente pra plantar onde a gente trabalhava.

A história de vida dessas mulheres proporcionou-nos a percepção de que a memória desencadeada pelo relato de suas trajetórias construiu uma imagem sobre o passado de difícil acesso. Parte das lembranças estavam encobertas pela idéia de que não havia importância nas histórias que tinham para contar. Todas as vezes que surgiam algumas lembranças eram abortadas com frases do tipo – *Isso não interessa para ninguém*. Várias vezes foi preciso extrair das negativas um traço de importância para suas histórias, incentivando a narrativa. Nesse sentido as perguntas selecionadas e as que surgiam dos encadeamentos da memória tinham a perspectiva de descobrir o sentido de identidade dos indivíduos e dos grupos a que pertenciam as

entrevistadas, bem como as noções de mundo, natureza, sociedade, família, escola, trabalho, entre outras.

Entre as trajetórias recuperadas, os percursos relacionados ao trabalho são os mais contundentes. Desde a infância a relação dessas mulheres com o trabalho é intensa. Ao casar-se dobram os afazeres domésticos, com a chegada dos filhos, e na terceira idade, momento presente das entrevistas, o trabalho doméstico, ou ainda o trabalho agora urbano, parece aos seus olhos mais leves que o de antes, por serem afazeres solitários, para a maioria, já sem os filhos ou sem os maridos. Em suma, sobra-lhes o tempo que era destinado aos filhos e aos maridos.

Sem dúvida, a perspectiva de recuperação dessas trajetórias através da reconquista das memórias dessas mulheres, perdidas, pelo fato de não serem contadas e lembradas, teve o efeito de construir um sentimento de passado só possível pelo espaço aberto entre o presente e passado, que permitiu um antes e um depois³³, um momento cristalizado na rememoração de suas vidas, no intervalo construído para lembrar, no tempo que só existe na memória que é o tempo do acontecido.

Nos momentos da lembrança cada mulher entrevistada, ao narrar, usava o tempo no presente, em muitas ocasiões um presente que estava acontecendo no momento do recordar. Não diziam "*eramos*

³³ NORA, Pierre. Op.cit.p.19

sete" e sim "*somos sete*". Isto se justifica, pois este momento reconstruído para a entrevista volta a ser presente, volta a acontecer. O sentimento de passado de que fala Nora é evidente nos relatos. A partir da reconstrução de suas trajetórias essas mulheres restabeleciam um sentimento de identidade com o mundo que acabavam de relatar; seus passados lhes conferiam um sentimento de pertencimento a uma história, àquela história que haviam acabado de contar.

Esse sentimento de história e de construção no tempo presente dessa narrativa aparece no relato de D. Maria de Lourdes ao falar do tempo em que sua família morou em Ubiratã

Inclusive agora que nós mora em Ubiratã, nesse sítio que era do meu avô né, meu avô comprou e então repartiu para cada filho um alqueire de terra, da parte da minha mãe, aí foi onde a gente foi vivendo, quando a gente veio para Ubiratã, era tudo mato, só tinha um mercado, um mercadinho, que era de dois irmãos, uma casa que era onde a gente comprava as coisas... aqui nós formou nossas vidas, derrubamos o mato, ... aí nos plantava arroz, feijão, e nós colhia mesmo, precisava ver que fartura, coisa mais linda.

No depoimento de D. Neuza aparece uma relação com o passado que rompe as barreiras do pessoal. A narrativa aproxima o nascimento da narradora ao início da história do lugar, a memória aproxima os eventos em uma só história

Lembro que Londrina é de 1950, então que foi em 22 de junho que eu nasci né, só lembro mais ou menos que quando eu nasci em 50, Londrina, foi... não sei como se diz, Londrina tava começando, bem no ano que eu nasci.

Os modos de transmissão das memórias particulares relacionadas às memórias públicas, que determinariam uma relação com o mundo em que se vive, de construção de uma história da qual também se faz parte, não é, no entanto, compartilhado pelas outras entrevistadas. As afirmações demonstram um distanciamento entre as vidas particulares e a história do país. Dona Margarida, uma das depoentes, ao falar sobre a morte de Getúlio Vargas e como ficara sabendo do fato, diz o seguinte:

Foi, até meu sogro que chegou na nossa casa lá em Ibitinga, só que era na fazenda, então se viu o Getúlio Vargas morreu, mataram ele, só que não pode contar, ele falava assim, mas no tempo dele foi muito bom né, depois que foi mudando as coisas bastante né.

A afirmativa de que no tempo dele foi muito bom não tem consistência de tempo vivido pela depoente que insegura, pergunta à pesquisadora — *Foi um tempo bom não foi?* Ao que respondemos : dizem que foi, e retornamos a pergunta: o que a senhora acha? E ela respondeu

Eu não sei, porque um fala uma coisa outro fala

outra, depois dele as coisas foi mudando né, veio outros o Juscelino, não teve? Não sei se foi bom também.

É perceptível na fala de Dona Margarida o distanciamento do fato narrado. Há aqui o trabalho de garimpo da pesquisa em enunciar os vestígios de memória construída sobre determinado fato. Nesse caso, os bons tempos de Getúlio Vargas, arriscaríamos afirmar, já fazem parte da memória nacional construída pelos manuais didáticos. Como, então, teriam chegado aos ouvidos de Dona Margarida, e como aferir esta herança da cultura escrita nos relatos de Dona Margarida? Ou, então, questionar, seria uma herança da cultura escrita? O trabalho, como a memória social, em muitos momentos, gera este tipo de conflito, como afirma Nora

Se ninguém sabe do que o passado é feito, uma inquieta incerteza transforma tudo em vestígio, indício possível, suspeita de história com a qual contaminamos a inocência das coisas. Nossa percepção do passado é a apropriação veemente daquilo que sabemos não mais nos pertencer.³⁴

Verena Stolcke, analisando o "Mito de Vargas: governo e estado na política de classe, argumenta:

O mito Vargas, deixou uma marca profunda na identidade política dos trabalhadores, não só porque

seu discurso populista característico e seu dramático suicídio cativaram a imaginação dos pobres. ...o que realmente dá ao mito de Vargas a sua força duradoura é o desinteresse e o desprezo com que todos os governos subsequentes trataram os trabalhadores rurais.³⁵

Há sobre este aspecto relacionado ao interesse de Vargas pelos trabalhadores rurais divergências do ponto de vista historiográfico. O próprio fato da CLT não ter sido estendida aos trabalhadores rurais levou vários historiadores e sociólogos a se contraporem a esta idéia.³⁶ O que teria ocorrido, e compartilhamos desta conclusão, é uma grande propaganda sobre o "carinho" de Vargas para com os trabalhadores rurais, parte do mito criado sobre sua administração.

Também na questão relacionada à morte de Vargas, Stolcke assim argumenta:

O assassinato de Vargas, __ para eles não houve suicídio __ foi ação dos tubarões, cujos interesses Getúlio, em benefício da "pobreza", feria. Quando quer fazer alguma coisa boa para os pobres, tocam os ricos e matam mesmo... que nem Getúlio; era muito a favor

³⁴ Nora, op.cit.p19

³⁵ STOLCKE, Verena. **Cafeicultura, homens mulheres e capital (1850-1980)**. São Paulo: Brasiliense. 1986. p.329/330

³⁶ Entre os autores que trabalharam esta questão destacam-se Alcir Lenharo e Angêla de Castro Gomes.

dos pobres e mataram.³⁷

A mesma representação que Dona Margarida tem sobre a morte de Getúlio possuem os entrevistados de Verena Stolcke. A construção da identidade desses trabalhadores está ligada a uma profunda rede que permeou a construção da memória coletiva dos indivíduos que trabalhavam no campo, neste período. Segundo Verena Stolcke, a morte de Vargas impediu os trabalhadores de testarem as limitações de sua política de conciliação, *o mito Vargas deu origem a noção de um estado ideal*.³⁸ Vargas nesse imaginário representou aquilo que era perfeito, a divinização do pai protetor, que veio para mudar a história de todos e foi impedido pelo destino

Para nós isto significa que as representações dessas populações analfabetas, não eram permeadas pelo acesso direto dos projetos oriundos do discurso oficial e sim pela circularidade das memórias sociais do grupo, nesse caso especificamente, os trabalhadores rurais, que viviam no limiar entre o rural e o urbano. Ouviam as notícias do rádio, participavam das conversas no bar, na fazenda, nas rodas de discussão das vendas onde as informações eram socializadas. Como no caso de Dona Margarida que ouviu as histórias de Vargas na venda da fazenda.

As experiências partilhadas entre as entrevistadas do mundo do trabalho rural e logo depois a transferência para o mundo urbano são

³⁷ *idem*, p.328

demarcados pelas trajetórias de vida que narram primeiro a vida no campo, a infância, a adolescência e os primeiros anos de casamento; logo depois a vida na cidade, o crescimento dos filhos, a maturidade, a velhice.

Esta população que viveu entre o rural e o urbano, que vive no limiar entre o analfabetismo e a alfabetização, ancora suas memórias neste mundo fugidio que teima em não se fixar em lugar algum. Na luta que travam em torno da preservação da memória, algumas histórias chamaram nossa atenção pela riqueza de detalhes que são compostas e principalmente pelas imagens e cenários a que recorrem para materializar-se na narrativa. Em uma dessas histórias as representações sobre pobreza e riqueza, sobre diferenças de classes e sobre poder aparecem nas ilustrações da história contada por Dona Izaudite sobre uma tia que, ao morrer, teria deixado uma herança para sua mãe. A história é meio longa, mas vale a pena reproduzi-la integralmente pela riqueza de situações e imaginários que apresenta

Minha mãe tinha uma irmã que era muito rica, lá perto da fazenda, era muito rica, tinha dinheiro na mão e tudo, mais minha mãe era pobre, tinha casado com um cara pobre... e essa irmã da minha mãe falou assim Aninha(minha mãe chamava Ana) Aninha quando eu morrer vou deixar tudo que eu tenho para você, que ela tinha dó da minha mãe ser pobre, com

³⁸ ibdem,p.339

tanto filho. Nisso ela morreu, daí ela apareceu pra minha mãe. Ela falou assim: Aninha, você vai lá no Engenho, tem uma estradinha lá no Engenho, quando você vai entrando tem um pedaço de mato bem grande, que era dividido o engenho, tem uma árvore muito grande, eu enterrei um caixão de dinheiro lá, embaixo daquela árvore, faz muito tempo que eu enterrei esse dinheiro lá, e eu estou guardando esse dinheiro pra você, mais é você que tem que pegar esse dinheiro só você, você não conta pra ninguém, você vai lá e pega, quero deixar pra você. Só que quando ela falou isso ela já tinha morrido fazia uns dois meses, e minha mãe era medrosa e não foi, passou um dia, passou outro dia e não foi, daí ela apareceu de novo, Aninha eu estou pra ir para o inferno, porque você não foi pegar o dinheiro, se você não tirar logo esse dinheiro eu vou para o inferno, daí falou para ela vai hoje tirar esse dinheiro, vai aparecer besouro, vai aparecer bode, vai aparecer tudo na hora que você tá cavando esse dinheiro, a raiz da árvore chegou em cima do caixão, tá facinho você tirar o dinheiro,, é só você serrar a raiz da árvore que você já vê o caixão de dinheiro, um baú, minha mãe pegou e olhou nas costas dela ela tinha um cabelão loiro grande, ela viu o fogo começar a pegar o cabelo dela, minha mãe gritou e saiu correndo, não foi pegar o dinheiro, ficou com medo, ela não tirou aquele dinheiro todo, o dinheiro

ficou lá, e acho que ela não se salvou né, e nós continuamos pobres e a gente era tão pobre...

É imensa a riqueza de imagens proporcionada pela transmissão oral dessa história de Dona Izaudite, guardada por mais de 40 anos e recontada diversas vezes, aos filhos aos netos. A narrativa progride criando imagens, acompanhando a argumentação, os desejos de melhora social e as artimanhas do destino. Os significados e informações históricas da narradora remontam a circunstâncias vividas. No momento em a história é recontada os contextos e ligações entre as imagens provocadas pela narrativa forma um novo quadro. Novas versões são compostas; não há uma alteração dos fatos e sim uma atualização da memória.

A fala de Dona Izaudite demonstra uma imensa competência narrativa, o que podemos perceber é que a apresentação de argumentos, a narração com uma forma determinada, pode demonstrar, como afirma Rüsen, a complexidade das apresentações da consciência histórica. Para o autor a capacidade narrativa é um dos elementos essenciais do pensamento histórico: *Narrando histórias se puede constituir la historia como dotada de sentido através de la interpretacion de experiencias en el tiempo*³⁹.

³⁹ SILLER, Javier Pérez e GARCÍA, Verena Radkau. **Identidad en el imaginario nacional :reescritura y enseñanza de la história**. Instituto de Ciencias Sociales Y Humanidades, BUAP, Colégio São Luis, A . C. Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemanha, México, 1997 p, 281

Na sequência narrativa da história de Dona Izaudite aparecem representados no discurso os conceitos que legitimam o poder, a Igreja, a família, organizados na forma de conto. A reflexão se desenrola, aponta para o entendimento da sociedade da época e para as visões de mundo de Dona Izaudite, o poder dos ricos, a benevolência com os pobres, *que ela tinha dó da minha mãe ser tão pobre com tanto filho*. Há na narrativa de Dona Izaudite também a noção de que dinheiro não traz felicidade: É perceptível a idéia de que a irmã morta era rica mas não era feliz; a outra irmã era pobre mas tinha a felicidade do marido e dos filhos. As representações sobre a religião, a idéia de céu e inferno, as simbologias do inferno para os ricos,⁴⁰ por isto a necessidade desesperada da irmã em doar o dinheiro. Há também a idéia de vida após a morte, pois a irmã aparece depois de morta para avisar sobre o dinheiro. A moral da história no final é a justiça feita depois da morte, e é o inferno para os ricos; e a salvação depende dos pobres.

A história narrada traz ainda a marca das diferenças sociais, da divisão que se estabelece entre as classes. A irmã era rica, mas a outra era pobre, tinha casado com um homem pobre. Há também a resignação diante da pobreza; a riqueza pode ser uma questão de dádiva. Isso aparece na fala de Dona Izaudite: *As coisas são assim mesmo uns rico outros pobres, uns vieram ao mundo para sofrer outros pra se divertir*. O imaginário da riqueza guardada que nunca é

⁴⁰ Aqui nos remetemos a Bíblia, que já virou um dito popular: "é mais fácil um camêlo passar pelo buraco de uma agulha do que um rico entrar no reino dos céus."

encontrada percorre toda a história de dona Izaudite que afirma em outro momento da entrevista :

Minha família era muito rica, a família da minha avó, depois que nós viemos embora nós não voltamos mais lá, não sei com quem ficou aquelas fazendas, porque minha vó morreu, meu vizinho também morreu, depois meus irmãos vieram todos para Paraíso do Norte, daí não sei com quem ficou aquele dinheirão todo, nem aquele enterrado, que a minha tia falou, talvez, não sei ainda está lá, não é mesmo? Se só minha mãe podia pega e ela não pegou.

Na fala da depoente transparece o desejo inconfessável: o dinheiro está lá guardado para ser buscado a qualquer momento.

CAPÍTULO - III

O SENTIDO DO PASSADO NA MEMÓRIA POPULAR

Pensar que o homem nasceu sem uma história dentro de si próprio é uma doença.

É absolutamente anormal, porque o homem não nasceu da noite para o dia. Nasceu num contexto histórico específico, com qualidades históricas específicas e, portanto, só é completo quando tem relações com essas coisas. Se um indivíduo cresce sem ligação com o passado, é como se tivesse nascido sem olhos nem ouvidos e tentasse perceber o mundo exterior com exatidão. É o mesmo que mutilá-lo.

(Carl Jung)

O passado é o que você lembra, imagina que lembra, convence a si mesmo que lembra ou finge lembrar.

(Harold Pinter)

Século XXI - Em um cenário absolutamente sombrio, frio e úmido vagam os personagens desta história. Uma Babel, em constante tensão entre a modernidade do futuro, perdida nas ruínas, e a tradição dos povos milenares, como os chineses, japoneses, possivelmente únicas culturas sobreviventes, porquanto anteriores ao mundo contemporâneo. O imaginário que criou este mundo, faz vagar os seres humanos, tão sombrios quanto o espaço que os cerca, convivem criaturas criadas a

sua imagem e semelhança. Criaturas chamadas de replicantes, poderiam ser chamadas de andróides . Mais humanos que os humanos, é a propaganda sobre eles, neste mundo imaginado. No entanto, o pouco tempo de vida destinado a estes seres, apenas quatro anos, criava um problema de armazenamento das experiências e emoções que desenvolviam, muitas delas banais para os humanos, como por exemplo: o ódio, os valores, o medo, a inveja, mas que nos replicantes causam ansiedade e obsessão. A solução encontrada pelos criadores seria dar para cada andróide um passado, criando assim uma espécie de amortecedor para suas emoções. No que o narrador da história, se surpreende e argumenta _ *Memória, você está falando de lembranças.*

A única coisa que diferenciava os humanos dos replicantes era o passado, em cada ser humano, pessoal e intransferível. A criação das memórias não poderiam ser espontâneas ou inventadas; por isso foram transferidas de um ser humano para um andróide. Memórias verdadeiras numa espécie de transfusão de lembranças. Com as lembranças, ganharam aquilo que lhes faltava: humanidade. Hoje diríamos que os clones assemelham-se aos replicantes de Blade Runner que carregam uma memória que não é sua e sim herdada do humano de onde foi gerado. As lembranças nesse caso são entendidas como intrínsecas ao sujeito, entranhadas no DNA de cada um. Como o clone compartilha uma vida com outro, também compartilharia suas memórias, e seu passado seria o passado já vivido pelo outro . A

consciência do passado seria comum aos seres humanos, uma característica original.

No filme de Ridley Scott, assim como para Yung,(na citação que inicia este capítulo,) aquilo que nos tornaria humanos é a relação que estabelecemos com nosso passado. Nas emoções e valores construídos através da história e das tradições que nos envolvem, não apenas nosso passado vivido, mas também aquele passado das gerações, dos avós, bisavós, um passado ancestral.

Nosso interesse está em perceber qual o sentido do passado para as depoentes, mulheres que viveram parte das suas vidas no campo e no presente vivem nas cidades, que trabalharam em atividades rurais e urbanas e não foram à escola. Entendemos que as lembranças que temos e o passado que recordamos, sustentam nosso sentido de identidade. É através das percepções que temos dos tempos passados que formamos nosso presente. As coisas que fazemos cotidianamente remontam ao passado, ao mesmo tempo que fazem parte do presente. É a forma como fazemos café, arrumamos a cama, damos conselhos. Há nessas tarefas, aparentemente banais, uma tensão constante entre o passado que vivemos e o presente que estamos vivendo.

O passado é como um mundo à parte convivendo com o presente, em um tempo contínuo interposto, sobrepostos de presente e passado e futuro. No entanto, o passado por ser das dimensões do tempo aquela impossível de freqüentar, pois não existe mais. Essa impossibilidade

torna o passado um lugar incerto, fugidio. É apenas aquilo que podemos lembrar : não podemos refazer o caminho e reencontrá-lo. Um dos grandes mitos sobre o tempo passado é a possibilidade das viagens no tempo, a possibilidade física de se deslocar através das dimensões temporais.

Nesse sentido o que torna o passado real são as lembranças que temos dele. Não importa como tenha sido, visto ser impossível vê-lo ou retorná-lo. O que dá sentido ao nosso passado é o que lembramos dele. É somente aí que ele existe. Como afirma David Lowenthal:

Não podemos verificá-lo pela observação ou pela experimentação. Diferentemente dos lugares geograficamente remotos que poderíamos visitar se fizéssemos um esforço, o passado está além do nosso alcance. Fatos presentes conhecidos apenas indiretamente poderiam, a princípio, ser verificados; fatos passados, por sua própria natureza, não o podem.¹

E por estar além do nosso alcance é que a imagem do passado é fugidia, algo muitas vezes entre a ficção e a realidade. Para não parecer fictícia a lembrança precisa ser partilhada.

¹ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto história**. n°17, São Paulo, 1998, p. 67

Na verdade, precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias quanto para lhes dar continuidade. Ao contrário dos sonhos que são absolutamente particulares, as lembranças são continuamente complementadas pelas dos outros. Partilhar e validar lembranças torna-as mais nítidas e estimulam sua emergência.²

O passado que recordamos é ao mesmo tempo pessoal e social, mesmo nas lembranças mais íntimas há um componente coletivo de memória. Seja no modo como amamos, sofremos ou somos felizes, não há representações totalmente novas, há um todo há muito construído.

Mais importante ainda, é o fato de, em todas as formas de conhecimento, fundamentarmos sempre as nossas experiências particulares num contexto anterior para garantirmos que são de todo inteligíveis, e que, antes de qualquer experiência isolada, a nossa mente se encontra predisposta com uma estrutura de contornos, de formas conhecidas de objectos já experimentados.³

A memória é a capacidade de lembrar de um tempo que não foi vivido, mas que constantemente é relembrado por diversas gerações. É o passado e o presente convertidos em tempo único . a duração variável do passado, é um tempo impossível de ser medido e quantificado. Afinal, quanto de passado existe em nossas memórias ? Se pensarmos

² idem p.81

³ CONNERTON, Paul. **Como as sociedades Recordam**, Celta: Portugal. 1993, p.7

no tempo linear, o passado é o segundo que acabou de acontecer. Nesse sentido, o presente é a medida de tempo mais curta entre os tempos e o futuro um tempo que não existe, pois nunca é alcançado.

As mulheres que entrevistamos para esta pesquisa abriram espaço em suas vidas para relembrar seus passados. Nos momentos em que voltavam seus pensamentos para o passado, muitas das recordações que vinham a tona eram angustiantes; em alguns momentos chegavam a chorar e se emocionar com as lembranças, principalmente quando envolviam seus mortos. Aqueles que só vivem na memória e são constantemente revividos e trazidos ao presente. Este cenário que observamos a partir do agora, tem nas palavras de Simone de Beauvoir sobre o passado, sua melhor definição:

O passado não é uma paisagem tranqüila repousando atrás de mim, um campo pelo qual possa perambular livremente, e que me mostrará gradualmente todas suas montanhas e vales secretos. À medida que eu avançava, também ele se desintegrava. A maioria dos destroços que ainda podem ser vistos são pálidos, distorcidos, congelados; seu significado me escapa.⁴

O fato de vivermos o passado no presente e não conseguir modificá-lo, tornaria o passado algo imóvel no tempo, congelado; estaria

⁴ BEAUVOIR, Simone, citado por LOWENTHAL, David, Como conhecemos o passado,

lá e de lá não poderia sair, não há para onde ir. O significado dessa imagem do passado estática no tempo força o indivíduo a refazer várias vezes o trajeto entre o passado e o presente.

O passado só existe porque o presente o recorda. "Assim como somos produtos do passado, também o passado conhecido é um artefato nosso."⁵ A relação entre o que lembramos e a forma como pensamos no presente, fazem do passado algo que vive entre o que aconteceu e a forma como hoje vemos o acontecimento.

Reviver novamente o passado é impossível. A arte de relembrar produz o efeito de reescrever ou reler os acontecimentos vividos. As entrevistadas no ato de lembrar fatos cotidianos de suas vidas produzem representações sobre o passado coletivo e individual. No efetivo exercício da memória, "o ato de rememorar encontra um conjunto de intenções conscientes e inconscientes que selecionam e elegem _ escolha que é derivada de incontáveis experiências objetivas e subjetivas do sujeito que lembra."⁶

As depoentes ao olharem para trás traçam sobre o passado considerações que reforçam a idéia de que o sentido do passado para elas tem a ver com trabalho, mudança e sofrimento.

Projeto História, nº 17, Educ, São Paulo, p.74

⁵ *idem*, p.113

⁶ MALUF, Marina, **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano. 1995, p. 70.

Perguntamos a dona Maria de Lourdes sobre o passado, o que significava para ela:

O passado é coisa que já passou, já foi, já passou o tempo, é coisa que ficou lá atrás. Quando a gente lembra do passado, eu e meus irmãos a gente sempre chora ou ri muito. Lembra de coisas como, quando meu pai quis bater em mim, eu tava com 15 anos, nunca tinha me batido, ele pegou uma vara e fez vento no meu vestido, quando a gente lembra disso meu irmão chora, porque lembrar o passado é assim, as vezes alegre, as vezes triste, mais é bom lembrar..

Ao pensar no sentido do passado dona Maria de Lourdes reencontra a angústia das lembranças coletivas da família de irmãos, treze irmãos, que se reúnem, em festas de Natal, Páscoa e sempre acabam falando sobre o passado, principalmente sobre a infância e a adolescência passados em Borda da Mata, Minas Gerais, tempo segundo ela de muito trabalho, que ela lembra com nostalgia, apesar do sofrimento. Em outra passagem sobre as lembranças do passado, dona Maria de Lourdes estabelece uma interessante relação sobre o que se lembra do passado e o que de fato aconteceu, intuindo que talvez o momento presente construa nossas lembranças,

Quando a gente era criança, meu irmão lembrou, que eu cozinhava né, e ele lembrou de uma macarronada que eu fiz para ele, eu fiz uma

macarronada e misturei feijão, ele diz que não aguenta de vontade de comer essa comida. Esse meu irmão toda vez que eu vou na casa dele ele lembra dessa macarronada, acho que antigamente era difícil as coisas e tudo que a gente fazia era gostoso, para quem tava com aquela fome, porque antigamente também se tinha uma fome tremenda, o trabalho era duro e ele sempre fala que minha comida era muito gostosa, acho que é porque hoje as comidas não são como naquele tempo. Vê só ele diz que eu fiz a macarronada e virei feijão dentro, ele diz que sente até o cheiro quando lembra, acho que ficou bom mesmo, a gente não faz mais isto hoje.

As sensações despertadas pela memória, como o cheiro e o sabor de uma comida que não se esquece, são as representações do passado. Ao intuir que talvez o irmão se lembre da macarronada, porque as comidas de hoje não são iguais a de antigamente, dona Maria de Lourdes refaz o caminho da memória, que olha o passado com os olhos do presente, e através das sensações despertadas por este olhar define as representações sobre o passado. Ao classificar a macarronada de ontem como uma comida gostosa, constrói conceitos que diferenciam o ontem do hoje como por exemplo, o tipo da comida de que se gosta e a representação sobre a relação entre trabalho e apetite: antes tinha-se muita fome, pois o trabalho era braçal e duro, hoje já não se tem tanta fome com trabalhos menos cansativos .

Dona Izaudite, quando perguntamos sobre o que significava passado, respondeu:

O passado, se for o meu, não foi muito bom não, muita dificuldade, as crianças pequenas, meu marido trabalhava na Cerâmica Mortari, aquilo é passado, ficou o Placa ali em cima escrito Cerâmica Mortari, agora é o Condor, mas eles deixaram o passado lá, ficou a placa. Eu conheci meu marido debaixo daquela placa era a entrada da fábrica. Ele era pobre muito pobre, então eu casei por amor mesmo. Sabe outro dia eu lembrei do passado fui numa exposição e vi meu passado, minha casa, aquelas prateleirinhas de madeira na parede, aí eu recordei viu, que na minha casa tinha aquelas prateleirinhas, quando eu casei, os pratos tudo empilhadinho, ponhava toalhinha de papel, não tinha pano pra por nas prateleira, os colchões feitos de palha, sabe milho, minha mãe tirava a palha do milho e enchia os colchões, os lençóis eram de sacos emendados, isto é passado, hoje é tudo diferente.

Para dona Izaudite o passado está nas marcas que ficam, nos vestígios que provocam a memória. A placa da antiga fábrica,⁷ que

⁷ A Cerâmica Mortari, a que dona Izaudite se refere foi uma das primeiras cerâmicas da cidade, sendo fechada na década de 70 e onde hoje está localizado o Hipermercado Condor, que manteve no estacionamento, a placa de entrada da Cerâmica, e tem em seu interior uma reprodução fotográfica da Cerâmica. Vale ressaltar que o grupo

envolve passado e presente. A modernidade do presente representada pelo gigantesco supermercado e a placa que reluz solitária sem significado para os transeuntes, com sentido apenas para aqueles que viveram a história do lugar e guardam as imagens do passado.. Os móveis e utensílios domésticos que trouxeram a Dona Izaudite o passado de volta, *eu vi o meu passado*, a imagem projetada pelos objetos mistura várias épocas, traz o sentimento de proximidade do passado .Fragmentos antigos trouxeram a imagem da primeira casa após o casamento e as lembranças da mãe fazendo o colchão de palha, são histórias que são revividas no momento e que surgem na memória ganhando sentido a partir de então, dando vida ao passado adormecido.

Na tentativa de perceber qual o sentido do passado é possível perceber, através da observação das fotografias, tendo a percepção de que, para alguns, as fotografias *representam momentos congelados, estáticos, apartados da experiência vivida...*⁸Para nós significam momentos de recordações que ganham vida, sempre que acionados pela memória.

Perguntamos a Dona Maria de Lourdes sobre objetos antigos deixados pelos pais, se ela tinha o costume de guardá-los? Nossa intenção era tentar perceber que relações a depoente estabeleceria com os objetos de memória. Perguntamos também se ela tinha fotografias antigas ? Se costumava vê-las?

construtor do Mercado Condor, chegou a cidade na década de noventa.

Eu tenho e muitas, tenho fotos de quando a gente era criança, nós tudo solteiro, inclusive meu pai morreu em julho do ano passado e eu trouxe a foto agora no aniversário da minha mãe, foi um choque para a família, quando a gente vê esta foto sabe, tá a família inteira, meu pai, minha mãe, meus irmãos, todos juntos, só falta os dois irmãos que minha mãe não tinha ganhado ainda, eu olho aquela foto meus irmãos tudo pequenininho, eu cuidei deles todos, eu sou a mais velha, dá uma tristeza, agora tão tudo velho sabe, quarenta, cinquenta anos, e eu tenho a foto deles pequenos. Mas a foto tá guardada, eu tinha esquecido de como eles eram bonitinhos, eu cuidei deles era como uma Segunda mãe, é uma lembrança né, eu tenho fotos dos meus avós, da minha mãe, do meu pai, tudo. Uso guardá tudo...

Passado e presente representados na preciosidade que Dona Maria de Lourdes guarda em casa, os irmãos congelados na imagem, como a lembrança quase fugidia que ancorou-se nos "objetos - lembranças, capazes de vencer o esquecimento: a memória inscreve-se nos objetos e apenas estes (através das sensações que despertam) podem fazê-la reaparecer."⁹

⁸ Lowsenthal, David, op.cit, p.177

⁹ SEIXAS, Jacy Alves. Comemorar entre memória e esquecimento: reflexões sobre a memória histórica. **História : Questões e Debates**, nº 32 Curitiba, Editora da UFPR, p.81

No caso de Dona Maria de Lourdes, a sensação da maternidade, da beleza infantil, de um certo sentimento de proteção para com os irmãos menores. Há ainda na fala da depoente, a questão da imortalização do pai, que acabara de morrer, na fotografia, que manteria para sempre a família unida, mesmo que os sujeitos comessem a desaparecer, permaneceriam ali sempre que a memória ao objeto recorresse. As fotos de família servem tanto como estímulos à memória quanto como auxílio para sua confirmação, tornando nossas recordações mais fiéis ao passado real"¹⁰.

No caso de Dona Izaudite, o sentimento despertado pelas fotografias diz respeito à identidade,

Guardo as fotos, sempre olho e fico com muitas saudade, fotos dos meus pais juntos, minha avó e minha mãe, a gente fica lembrando né, eu e minha irmã, só sobrou nós duas, morreu todo o resto da família, pai, mãe, irmãos, a minha mãe parece muito comigo sabe, minha vó também, agente sempre comenta, realmente eu pareço muito com minha mãe... é só o que a gente tem pra lembrar deles.

A fala de Dona Izaudite se reveste da busca da identidade ancestral, a semelhança entre mãe e filha, dando sentido ao passado das gerações. Sabe-se que não é começo, pois já existira alguém no

¹⁰ LOWENTHAL, David, op.cit. p.178

passado, referência concreta de sua existência. Outra questão relevante no depoimento é a memória garantida pela imagem congelada na fotografia, é a relíquia que mantém o passado e garante sua permanência. Todos estão ali sempre que as irmãs sentam-se para recordar. Partilhar as memórias, é dividir as opiniões, as experiências sobre o vivido é construir um novo passado O tempo da lembrança não linear é sobreposto em várias dimensões, funde-se num tempo incerto simultâneo ao tempo presente.

O sentido do passado para Dona Margarida está gravado na passagem do tempo:

Tenho poucas fotos ... dos meus filhos pequenos... agora tudo moço, já casado... foi tudo sempre junto né, só saiam da nossa casa pra casar, e tudo eles casou... Olha tenho uma foto minha... (fica um tempo em silêncio, passando as mãos no cabelo) mocinha... bonita...tinha um cabelo comprido de dá gosto... era moça... agora tenho 73 anos... imagina quantos anos não faz...

O passado registrado nas fotografias de Dona Margarida representa a passagem no tempo, dos filhos pequenos agora casados e das marcas que o tempo deixa na aparência antes moça e bonita hoje, aos 73 anos, ainda com cabelos compridos, mas não admirados por ela como antes. O passado não tem um tempo definido; um espaço dos

acontecimentos é sempre inexorável, sempre em movimento. Assim como em Benjamim, o movimento da história impele o anjo para o futuro, deixando as ruínas aparentes. No caso de Dona Margarida o crescimento dos filhos o embranquecimento dos cabelos.

Dona Ermelinda guarda com as fotografias que tem a garantia do não esquecimento dos que já foram.

Tenho algumas fotografias da família, quando eu era criança não tinha isso de máquina não. Tenho dos meus filhos. Tenho uma foto do meu marido que morreu assassinado, eu sofri bastante nossa, nós sofreu muito eu e meus filhos, fiquei com 4 pequenos pra criar. As vezes eu esqueço dele, da feição dele sabe? As crianças também não lembram, aí eu mostro a foto.... no momento que ele me deixou foi um sofrimento...

Na fala da depoente a mistura dos tempos se reflete nas incertezas dos sentimentos, ora felizes ora tristes. A perda do ente querido é a referência da memória, no entanto, é interessante notar as armadilhas da memória: o esquecimento. A imagem na fotografia garante a permanência da memória e a existência do sujeito.

Tendo como base a idéia de que as representações sobre o passado permanecem em vestígios espalhados pela cidade, tentamos perceber se o sentido do passado é vislumbrado pelas depoentes.

Perguntamos a elas sobre a antiguidade dos prédios de Londrina,¹¹ se poderiam indicar qual o mais antigo e quais as diferenças que percebiam nesses edifícios. Também, perguntamos sobre os locais que achavam ser os mais antigos da cidade. Tentamos demarcar com elas passado e presente, mesmo tendo consciência de que os artefatos que mencionamos guardam simultaneamente marcas do ontem e do hoje. Entendemos no entanto, que os papéis sociais que representaram e representam para a cidade indicam as demarcações que buscamos.

Pedimos a Dona Maria de Lourdes que indicasse alguns prédios que ela imaginava serem antigos em Londrina . Ela ficou muito pensativa antes de responder: *Não fico reparando se um prédio é mais velho que outro. Mais acho que é A Rodoviária velha é o primeiro prédio de Londrina.* Perguntamos a ela por que achava que a rodoviária seria o primeiro:

Porque parece antiga, nem é mais usada, já fizeram uma nova que nem a delegacia velha, que já derrubaram tudo, deve ser mesmo os mais antigos, já é até outras coisas lá, não são mais nem rodoviária, nem delegacia, já tem outras novas.

¹¹ Há nessa tarefa que empreendemos uma dificuldade marcada pela colonização recente do município que hoje tem 69 anos. Arquitetonicamente os edifícios não apresentam grandes modificações temporais, a não ser para aqueles que entendem as tendências da arquitetura dos últimos 50 anos. Muitas construções na cidade foram demolidas e deram lugar a prédios novos. Nosso trabalho, então, teve como objetivo principal mostrar o que as depoentes entendiam como antigo e qual o sentido que as questões ganhariam ao deslocar a memória de si mesmas para a cidade.

O sentido do passado que aparece no depoimento de Dona Maria de Lourdes está longe do sentido que seria atribuído por um historiador ou um arquiteto que se propusesse a observar a rodoviária de Londrina. Erguida na década de 1950, é um projeto arquitetônico de João Batista Vilanova Artigas¹². Fica no centro da cidade e abrigou o transporte de passageiros até a década de 1980. Para a depoente o significado do passado está na perda das funções dos prédios, tanto a rodoviária como a Delegacia. Abandonadas as funções para que foram criados ficam velhos na opinião da depoente. Os resíduos dos tempos passados fundaram-se nas interpretações de dona Maria de Lourdes, aquilo que repetimos diante de coisas antigas ou mesmo com relação ao corpo humano, o que é velho perde o sentido.

Dona Izaudite respondeu recorrendo aos seus primeiros tempos de Londrina

Antes eu tinha umas casas de palmito, folha de coqueiro. Depois tinha uma casa de madeira, lá na Vila da Fraternidade, nem conjunto não era ainda, depois no fim da rua, não tinha nada, então nós vinha pega fruta, era laranja, era cidra, era tudo, cada fruta que era uma beleza, foi tudo derrubado depois para fazer casa. depois vim pra cá, era tudo igual as

¹² João Batista Vilanova Artigas, ficou conhecido pelo estilo modernista, com projetos de amplos espaços e linhas retilíneas. O prédio da Rodoviária de Londrina foi construído em 1952. Abriga hoje o Museu de Arte de Londrina e foi tombado pelo patrimônio histórico em 8 de setembro de 1974, conserva características do projeto original, como a antiga plataforma de embarque de passageiros, coberto por arcos

casinhas, de material, dois quartos, sala cozinha, lembro quando tava fazendo asfalto tinha fechar todas as portas, porque senão aquele piche vinha tudo dentro de casa .O lugar mais antigo é aquele que o povo fala o Barro Preto. O prédio mais antigo é aquele da Sergipe, há uns vinte anos atrás já era velho.

A mudança dos cenários da cidade que perde suas características rurais com o progresso está presente na fala da entrevistada, que pensa a natureza, onde colhia frutos como a representação do passado. O asfalto e a urbanização como sinônimo do progresso é o que ela afirma ser o passado, a mudança do território que circunda sua vida cotidiana. A construção narrativa de Dona Izaudite estabelece, como marco de representação sobre o passado, os materiais usados nas construções das casas onde morou. A primeira casa de palmito¹³, a segunda casa de madeira(ainda muito comum na região) e a terceira de material, forma como ela se refere às casas de alvenaria.

O lugar mais antigo mencionado por Dona Izaudite é uma localidade nos arredores da cidade, que guarda uma história de fugitivos e comunidades formadas por aqueles que fogem de algum lugar. No caso o Barro Preto, na verdade Bairro Preto, segundo conta a tradição popular é um lugar onde se esconderam os fugitivos da Guerra

interligados

¹³ As casas de palmito foram amplamente utilizadas em Londrina, ...

do Contestado, lá constituindo uma comunidade. O nome Barro Preto é uma referência ao solo de argila escura que cobre a região.

Dona Ermelinda e Dona Neuza identificaram a Ferroviária como a construção mais antiga, quando perguntamos por quê, responderam que era por causa do trem. *Tinha um trem, não tinha, tinha o apito, a gente sabia a hora pela chegada do trem, agora não tem mais, não vem mais trem, até os trilhos foi tirado.*

A simbologia do trem escolhida por Dona Neuza e Dona Ermelinda para exemplificar o passado contrasta com a modernidade e o progresso que o mesmo representou no início da cidade.¹⁴ Para as depoentes o trem significa a passagem do tempo, o antes e o depois, simbolizados na marcação das horas, o tempo marcado pelo apito do trem. Sua extinção significou o fim de um hábito, de um costume que passou a significar o passado. A vida modificada pela alteração da rotina marcou as lembranças dessas duas mulheres. É importante pensar que esses testemunhos significam que tais marcas permanecem como vestígios da história. O fim do artefato, no caso o trem, não fez com que desaparecesse sua existência, ficando na memória das depoentes, por marcar uma mudança de costume. A ruptura marcada

¹⁴ Hoje onde funcionava a Ferroviária, funciona o Museu Histórico. Por muito tempo os trilhos da estrada de ferro separaram socialmente os habitantes da cidade, aqueles que moravam acima da linha e os que moravam abaixo, a retirada dos trilhos da estrada de ferro, não modificou a divisão social do lugar que continua a ser lembrado como abaixo e acima da linha, hoje uma avenida conhecida como leste/oeste.

pelo fim do apito do trem marcou a mudança dos tempos, do antes, passado, para o depois, presente.

Dona Neuza e Dona Ermelinda apresentam, assim como Dona Maria de Lourdes, sobre a rodoviária, o mesmo significado para o fato da Ferroviária ser o prédio mais antigo da cidade. O fim da sua primeira utilidade, a perda da função de local de passageiros, fez dele um lugar antigo, fez dos prédios lugares de passado. A percepção de que estes artefatos vêm de uma época anterior propicia um sentido de história. Se os artefatos parecem antiquados, acreditamos que eles venham de um passado histórico.¹⁵ Eles perdem suas funções originais como a rodoviária e a ferroviária, que viraram museus, mas continuam existindo enquanto edificações, exibindo sua aura de antigüidade.

Para a mesma pergunta, Dona Margarida respondeu que não tinha o costume de ir a cidade, e quando ia era tão rápido que nunca tivera tempo de observar se os prédios eram antigos. Afirmando : *mais, eu sou mais velha que a cidade* ¹⁶, *eu é que sou velha não os prédios*. Poderíamos afirmar que, para a depoente, é impossível pensar em história no âmbito das suas próprias recordações, a história da cidade só seria possível se tivesse vindo antes dela.

¹⁵ LOWSENTHAL, David, op.cit, p 154

¹⁶ Dona Margarida Tinha à época da entrevista 73 anos e a cidade de Londrina, 67 anos.

No caso de Dona Tereza quando lhe perguntamos sobre o lugar mais antigo de Londrina a resposta foi uma declaração sobre as diferenças da vida na zona rural e na zona urbana:

O sítio em que eu vivia, lá eu tinha liberdade, nós saía pelos matos, ia nos rio pescar. Minha mãe morreu no sítio com 101 anos... a gente lá tinha de tudo, não era preciso comprar quase nada, a gente plantava, a gente colhia, na roça dava gosto trabalhar né. Depois na cidade, não tinha emprego, tinha que comprar tudo, eu tive que lavar roupa pra fora, mas não reclamo era trabalho. Mais na roça, tem a terra, a gente planta é melhor ... tenho saudade daquele tempo....

O passado é dividido entre as mudanças do mundo rural para o mundo urbano. A ruptura do espaço de vivência determina as lembranças e a memória do que é bom e do que é ruim. O tempo da roça é bom, está no presente, o passado é uma referência quase implícita :*Tenho saudades daquele tempo*. É o tempo da natureza, da fartura, da vida longa porque sem preocupação, *não é preciso comprar quase nada*. É preciso levar em consideração que, para a depoente mudar-se do campo para a cidade, representou uma mudança significativa em sua vida , marcada pelas diferenças que ela impõe entre os dois mundos.

Para Dona Nadir não existe um lugar mais antigo, pois faz pouco tempo que ela mora em Londrina e não conhece a cidade. Para ela o que há de mais antigo está relacionado ao tempo em que não morava em lugar algum e vivia mudando de cidade em cidade.

O que é antigo aqui eu não sei, nunca ouvi falar,
Na minha vida a coisa mais antiga é viver mudando,
meus pais tinham vida de cigano, viviam mudando,
era muito ruim... chegava e já ia embora... não me
lembro de nada, de lugar algum... só lembro agora que
moro aqui há bastante tempo desde 84. Agora dá pra
lembrar...

O passado para dona Nadir parece envolto em sombras; as freqüentes mudanças impediram a conservação da memória. O passado não possui existência própria, existe apenas enquanto memória ou história. A inexistência do passado para a depoente está vinculado à ausência de vínculos do tempo da infância e da idade adulta. Dos tempos das mudanças aparentemente não lembra nada. No entanto, recorda-se de sentimentos de insegurança, de sofrimento, causados pelo estilo de vida cigano da família. Manteve inclusive o conceito para recordar-se, os pais pareciam ciganos, *pessoas que não tem parada*.

O contrato de esquecimento produzido pela memória de Dona Nadir é surpreendente. Quando lhe perguntamos sobre o que o pai fazia, respondeu lacônica *não sei*. Sobre o nome das cidades em que

morou, respondeu da mesma forma, *Não sei, não me lembro*. No entanto, ao referir-se a mãe, e ao trabalho que fazia emociona-se

minha mãe era mãe e pai para nós, trabalhava de bóia-fria, ela enfrentava tudo, as vezes lavava roupa pra fora em troca de uma panela de arroz e de feijão, para dar pra gente comer, assim ela criou a gente, sempre trabalhando.. no que dava...

Ao falar da mãe o passado passa a existir, o mesmo passado inexistente ganha contornos, traços e feições. Lembra-se do esforço da mãe para criar os filhos, dos tipos de trabalho que fazia e dos lugares onde morou *Cada lugar..., mais minha mãe arrumava um trabalho, não tinha medo*. O passado para dona Nadir, existe como sentimento, não em lugares ou fatos. Não é um passado datado é um passado sentido.

É possível com as respostas das depoentes chegar a uma conclusão sobre os sentidos que dão ao passado? Diferentemente das possibilidades que se abrem quando analisamos dados objetivos, o trabalho com as subjetividades nos remetem a questões como os ritmos de trabalho, hábitos, costumes, sentimentos. O que levamos em conta são as periodizações impostas não por calendários formais e sim por calendários construídos nos modos de vida, no plantio do café, na morte dos pais, no casamento, no nascimento dos filhos, nas mudanças de cidade. Estes são os dados de que dispomos para compor nosso mapa conceitual sobre o sentido do passado para as entrevistadas.

Entre as falas das depoentes sobressaíram suas relações com o mundo do trabalho. Através das experiências que relataram foi possível compor uma história do trabalho que envolveu as atividades no campo e na cidade e que a partir do lugar de onde falavam indicaram como a memória construiu um sentido para o passado. Este sentido de passado construído a partir das interpretações das experiências no mundo do trabalho. Nesse sentido,

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido.¹⁷

O passado falado e evocado pelas narrativas penetrou nas florestas de cada depoente, percorrendo as lembranças, recuperando cada experiência no local em que o passado é levado a falar e o passado só fala quando é questionado e provocado. Nesse caso a provocação foi efetivada pelas entrevistas que criaram um elo de ligação entre o passado e o futuro tendo o presente realizado a mediação entre os tempos. O sentido dado ao passado pelas entrevistadas ganham significação no momento em que articulam as interpretações do

¹⁷ Rüsen, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Unb. 2001, p.62

presente e as expectativas do futuro, formando passado, presente e futuro uma unidade integrada.¹⁸

O passado material bruto da história tem para as depoentes diversos sentidos, que atravessaram suas vidas e continuam permanentes, a memória dos seus feitos, de suas ações, de seus sofrimentos, as lembranças daqueles que se foram, mas estão presentes em cada fragmento de passado lembrado, em cada costume e hábito que se repete todo dia. O sentido do passado é a percepção de que a vida de cada uma tem uma história, que não tem início em sua história, mas em outros passados em outras histórias.

Difícil para as depoentes perceberem que o passado só ganha sentido no momento que é interpretado à luz das experiências que viveram. O melhor caminho para o entendimento do passado são as ações que realizamos no presente. O passado é dotado de sentido no momento em que retornamos a ele e conseguimos explicações para o presente e expectativas para o futuro.

Em vários momentos, ao responderem sobre o que sentiam sobre o passado e como faziam para recordar, as depoentes responderam que olhavam fotos, tocavam objetos, conversavam com os irmãos, maridos, filhos. Relembravam principalmente da infância, dos pais e dos irmãos pequenos. Um passado recordado pelas coisas que foram ditas e feitas,

¹⁸ *idem*.p, 65

como diz dona Maria de Lourdes, relembando um desses fragmentos de infância :

A gente se reúne lá em casa e fica lembrando o passado, outro dia a gente lembrou de um dia que meu pai quis bater em mim, eu era criança. Sai correndo e os pequenos atrás, ele pegou uma vara e fez vento no meu vestido... Meu irmão não guenta as lembranças sai desesperado chorando... porque lembra do passado.

A dor das lembranças de voltar e olhar o passado é o princípio fundador da construção da história. É o passado recortado, escolhido, datado que constitui a história de cada uma dando sentido ao presente e garantindo a existência do futuro, que só é possível pelo conhecimento e interpretação do passado. Quais as relações entre o sentido do passado e a história? Qual o sentido da história para as depoentes? Fizemos algumas perguntas para as entrevistadas tentando descobrir o que elas entendiam como sendo História.

3.1 - O sentido da História

Iniciamos as entrevistas sobre a História perguntando se elas sabiam o que era História a pergunta foi refeita muitas vezes: A Senhora sabe o que se ensina em História na escola? E aqui na Apeart o que a Dona Cida trabalha nas aulas de História?

O que percebemos de antemão com as entrevistas é o fato de que, nas aulas de alfabetização, não há nenhuma preocupação com o ensino de História. Formalmente a educadora popular preocupa-se com o ensino de Português e Matemática. Nossa intenção era tentar perceber se as depoentes tinham alguma percepção sobre feitos e ações que realizamos e se essas ações estariam ordenadas no tempo, constituindo-se em conceito inicial de história.

Dona Tereza respondeu assim à questão: *Matemática é conta, português é ler e escrever, história não sei bem não*. O fato do passado não ser concreto, e o objeto do ensino da História ser o passado deixa incerto o seu conhecimento. A narrativa histórica não consegue dar conta do seu objeto; é impossível ao historiador recuperar a totalidade de qualquer acontecimento histórico.²⁰ Grande parte das informações sobre o passado não foram registradas, perderam-se. O historiador

¹⁹ Rüsen, Jörn, op.cit. p.74

²⁰ LOWSENTAL, DAVID, **Como conhecemos o passado. Proj História**, nº17, São Paulo, Educ, 1998.

seleciona o que vai ser guardado e registrado como história.

O que seria mesmo ensinado em História? Em Português, ensinava-se a ler. Em Matemática fazer contas. E em História? Perguntamos a ela se sabia o que se ensinava-se em História. Ela respondeu, depois de pensar muito, que não sabia, mas devia ser *histórias de gente importante*. O ensino de História por muito tempo prescindiu dessa análise de Dona Tereza sobre a História, era a História dos heróis da pátria, dos homens ilustres, personagens épicos que escreveram a história com suas atitudes heróicas. A capacidade de escrever a história estava com estes homens e era através deles que conhecíamos o passado.

Dona Izaudite lembrou de ter visto em algum livro

A história de Pedro Alvares Cabral, tem a história todinha dele, uma coisa!!, não lembro o que estava escrito, mas eu tenho livros, tenho um monte de livros lá em casa. Tem a história de bastante gente importante, eu não lembro os nomes, mais sei que tem.

A representação sobre a história de Dona Izaudite é a mesma: História é a biografia dos homens importantes, que estão nos livros. Esta é a História das nações, que ganhava consistência com os feitos de seus heróis. Era uma História basicamente política, essencialmente relacionada ao Estado, eram as histórias dos estadistas, dos militares.

As representações sobre a História que compartilham as duas depoentes relegavam ao anonimato o restante da humanidade, que não participava da história, ou no máximo possuía um papel secundário . Não havia por parte dos historiadores interesse na histórias das pessoas comuns, até porque as pessoas comuns não tinham grandes feitos para serem imortalizados pela história, e também não havia registro da sua participação nos acontecimentos históricos. Nesse caso estamos falando dos documentos, como falar de fatos que não estão documentados? E os documentos oficiais expõe a vida dos notáveis. A referência do livro é Pedro Álvares Cabral. Os indivíduos que possuem nome na história são aqueles notadamente importantes, o livro de história a que Dona Izaudite se refere não cita o nome dos marinheiros que o acompanhavam no dia que "descobriram o Brasil", apenas alguns ganham o direito de terem seus nomes perpetuados no "panteão da História nacional"

Dona Maria de Lourdes deu a seguinte resposta: *história é história, eu conto uma história você conta outra*. De certa forma a depoente entende a história como sendo várias. Não há uma única história, e todos podemos contá-las. Há na fala de Dona Maria de Lourdes a idéia de que a história é uma coisa pessoal. As histórias que contamos são nossas, não coletivas. O ponto de vista que olha o passado é particular, não reflete entrelaçamentos entre a própria história e a história do outro . A história do grupo é uma sobreposição

de histórias que não se encontram. Em outro momento dona Maria de Lourdes deu outra definição para o que ela entende como história :

Que ver, tem também histórias de assombração. Meus irmãos iam estuda, que meu pai soltou eles, eles foram um dia só porque contaram uma história de assombração, diz que numa ponte que eles tavam passando, tinha uma voz que falava e que queria pegar eles, não sei bem o que eles viu na ponte, mas eles fez um griteiro quando ia chegando em casa, fez minha mãe sair correndo pra acudir os dois. Isso é história, de assombração, hoje quase não existe mais.

As histórias populares sobre assombrações poderiam certamente sustentar, enquanto fontes, os estudos sobre o imaginário das populações da zona rural brasileira. Uma tentativa de registrar a forma como pensavam as pessoas comuns, e qual universo de representações construíam a partir das narrativas das histórias de assombração. Os registros sobre os "causos" contado, de acontecimentos extraordinários que marcaram a vida das pessoas, como a depoente que se lembra do único dia em que os irmãos foram à escola . As características míticas das histórias de assombração remontam a um tempo mítico das origens da humanidade. A construção desse imaginário é rico em representações de valores, crenças, costumes.

a história mítica tem o paradoxo de ser ao

mesmo tempo disjuntiva e conjuntiva em relação ao presente... Graças ao ritual o passado "disjunto" do mito articula-se, por um lado, com a periodização biológica e sazonal, e por outro, com o passado "conjunto" que, ao longo das gerações, une os mortos e os vivos.²¹

A união dos mortos, o passado, e dos vivos, o presente dar-se-ia pela operação do imaginário das histórias mitológicas, de assombração. O ritual da memória reelabora o tempo e a cada nova narrativa a tradição se renova.

Dona Neuza disse não saber nada de história, mas ao mesmo tempo tirou a seguinte conclusão, ao referir-se ao curso que estava fazendo e onde esta estudando as matérias de Português e Matemática:

não tinha história não, acho que a gente não entendia muito, acho que eles se preocupam mais em ensinar a ler e escrever... era só matemática e aquele caderno pra gente aprender a fazer letras assim de caligrafia.

A história para Dona Neuza não era uma das preocupações do curso de alfabetização, que pretendia ensinar só a ler e escrever. Em sua opinião História, assim como ciências, devia ser difícil de aprender

²¹ STRAUSS, Claude Lévi, *O pensamento Selvagem*, citado por: Gandon, Tânia Risério D'Almeida, *Entre Memória e história: Tempos múltiplos de um discurso de muitas vozes. Projeto História*. n°22 São Paulo, Educ, 2001, p. 149

acho que a gente não ia aprender se ensinasse é igual ciências muito difícil ...

Dona Margarida lembrou das histórias que a mãe contava,

Minha mãe contava história assim, que ela chamava de trancoso, Histórias de Trancoso, ela contava histórias assim, ela contava histórias pra nós, com uma lua tão bonita, nós sentava no terreiro e vai ouvir as histórias dela e ela contava do começo ao fim, cada história linda que precisava de ver, ela dizia que era de Trancoso, agora eu não sei o que é trancoso, ela dizia que era de lá as histórias, então acho que história tem a ver com Trancoso.

Trancoso é um termo lusitano que significa lenda, conto da carochinha.²² Interessante notar a sobrevivência na memória popular da denominação dos contos infantis em sua versão portuguesa. Não só o termo, a expressão verbal sobreviveu ao tempo mas também seu significado conceitual.

Uma aproximação possível das histórias de Trancoso de Dona Margarida são as histórias de Trancoso de João Ubaldo Ribeiro, *mas explicou o cego, a História não é só essa que está nos livros, até porque muitos dos que escrevem livros mentem mais do que os que contam*

²² Conforme, Dicionário Aurélio, verbete - Conto: conto da carochinha, conto de Trancoso.

*histórias de Troncoso*²³.

O cego Faustino de "Viva o povo brasileiro," é ácido no entendimento do que é história. Para ele, a história escrita baseada em documentos não é confiável, pois não conseguiria contar toda história, além do que a história tem várias interpretações *o que pra um é preto como carvão, para outro é alvo como jasmim.(..)* O que para um é importante, para outro não existe.²⁴

Os significados que a história tem para o personagem de João Ubaldo Ribeiro transitam hoje entre vários historiadores. A história não pode ser única, pois é construção individual determinada pelo lugar de onde fala o historiador, pelos documentos a que este tem acesso e, acima de tudo, determinada pelo olhar que o historiador lança sobre os documentos.

Dona Nadir e Dona Ermelinda responderam simplesmente que não sabiam o que era história. Dona Ermelinda fez uma comparação com as histórias que contamos para as crianças *é igual aquelas que as crianças gostam de ouvir?* Existe nessa perspectiva do entendimento do que é história é aquela historinha infantil contada para os filhos na hora de dormir. É a história ficção, inventada. As muitas vozes que se levantam nos contos e nas histórias para crianças retratam além do imaginário infantil, o imaginário de um grupo. São as histórias de fadas

²³ Ribeiro João Ubaldo, **Viva o Povo Brasileiro**, p.

²⁴ . op.cit. p.

e de lendas que indicam as representações sobre o mundo em que vivem as entrevistadas.

O passado e a história não diferem muito para as depoentes; são componentes do imaginário que as conduz até o presente. É a história vivida e a forma como vivem e pensam o mundo que as rodeia. É como compreendem a realidade. Os relatos que fazem sobre o passado no presente dão ao passado um sentido concreto, pois passado e presente na narrativa oral não possuem linhas demarcadas.

No sentido de perceber mais nitidamente a construção desse passado e o entendimento que as depoentes possuem sobre a história do Brasil, iremos refletir sobre as naturezas da memória social das entrevistadas, ao dialogarmos com as entrevistadas sobre o passado nacional representado pelas datas cívicas e os feriados nacionais.

CAPÍTULO IV

O BRASIL DE MUITAS HISTÓRIAS- QUAL É A HISTÓRIA DO BRASIL QUE SE CONHECE?

Quem somos nós, quem é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos uma amostragem de estilos, onde tudo que pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis

(Italo Calvino)

As representações sobre a História do Brasil que possuem pessoas que não tiveram acesso à escola formal, objetivo central desta pesquisa, aparecem nas concepções sobre o mundo, o espaço, o tempo, a sociedade em que vivem e as memórias transmitidas pela tradição oral. As relações que os indivíduos estabelecem com o social, o histórico e o cultural são na verdade à memória, aquilo que é salvo do esquecimento, pelas gerações, pelos grupos, segundo Halbwachs¹

... nossas lembranças permanecem coletivas, e
elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se

¹ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**, São Paulo: Vértice. 1990, p.26

trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos só.

Um dos traços marcantes do entendimento que temos da história está no fato de que a história é coletiva. Afinal, como diz Marilena Chauí apoiando-se no pensamento de Karl Marx, *são os homens que fazem a história mesmo que não saibam*.² E é este conhecimento sobre o espaço, o tempo, a sociedade, a família, o cotidiano, que nos dará consistência para percebermos a apropriação do conhecimento histórico pelas pessoas entrevistadas, para entendermos através dos conflitos que aparecem nos documentos construídos a partir das entrevistas, como se estabelecem os parâmetros de construção de uma história do país.

Atentamos para a importância destes conceitos para o entendimento da história, pois entendemos que só é possível descobrir o significado da história percebendo a forma como as pessoas entendem o mundo em que vivem e não apenas o que sabem sobre formulações já representadas por historiadores sobre a história, neste caso a História do Brasil, como, por exemplo, o Sete de Setembro, a Escravidão brasileira, o Dia de Tiradentes, o descobrimento do Brasil .

As análises que fizemos partiram deste pressuposto: que para o entendimento da história do Brasil era antes necessário entender como

² CHAUÍ, Marilena. Apontamentos Para Uma Crítica Da Ação Integralista. In: CHAUÍ, Marilena e FRANCO, Maria Silvia de Carvalho. **Ideologia Mobilização Popular**. Rio De Janeiro: Paz E Terra. 1978. p. 34.

se dá a percepção do mundo para adultos não alfabetizados pela escola formal, como são formuladas as representações que constroem sobre a história, sobre os valores que criam no grupo em que vivem e que não são mediadas pelo mundo da escola e sim pela vivência cotidiana de cada pessoa.

Luis Fernando Cerri, analisando como as imagens eram projetadas e assimiladas por um grupo de pessoas durante o período militar e como se consolidaram com imagens sobre a nação, afirma,

Diversas concepções da História estão presentes nas falas registradas, e não foram necessariamente aprendidas na escola; muitas delas, pelo contrário, são estabelecidas num olhar panorâmico sobre o tempo da vida pessoal. Estão intimamente relacionadas às crenças e vivências de cada um dos colaboradores, e em alguns momentos misturam-se com suas próprias trajetórias de vida, isto é, os significados que a história toma para a pessoas são baseados na avaliação que ela faz de sua vida ou do que observa nesta trajetória ³

As avaliações realizadas nas entrevistas demonstraram um vasto campo de trabalho, onde a tentativa de perceber as representações sobre a História do Brasil entrelaçaram-se com as concepções de mundo dos entrevistados, uma vez que as concepções de história que

³ CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e nação na propaganda do "milagre econômico" Brasil: 1969 -1973. Campinas: (tese de Doutorado), 2000. p.252

apresentam as pessoas de determinada sociedade são fruto de suas trajetórias de vida, dos locais em que viveram, dos meios culturais e sociais a que tiveram acesso, sempre atentando para o fato de que estas concepções são estruturadas e reelaboradas a cada temporalidade de vida.

Lembramos aqui o que afirma Roger Chartier sobre o caráter operativo das representações que se articulam no entendimento do mundo:

De início, o trabalho de articulação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer e reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas e indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe" ⁴

Um dos primeiros obstáculos enfrentados por este trabalho residiu na tentativa inicial de aferir junto a pessoas, que nunca foram a

⁴ CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990, p.183

escola, representações e signos próprios de uma cultura letrada, tendo, aqui, como objetivo perceber qual o entendimento da História do Brasil em adultos não alfabetizados. Esbarramos na seguinte questão: Como relacionar a linguagem representada pela oralidade com os signos da cultura letrada?

Para direcionar os trabalhos de percepção de como é entendida a História do Brasil por aqueles que não freqüentaram a escola, optamos por perguntar aos entrevistados sobre produções históricas veiculadas pelos livros didáticos, pela mídia, pelas festas cívicas, que juntos fazem parte da formação da história nacional.

Circe Bittencourt, ao analisar a construção da memória histórica no âmbito escolar, conclui que parte desta memória é produzida fora da escola *fora do âmbito específico da sala de aula, ou seja, pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos ou de homenagens aos "heróis nacionais".*⁵

Os pesquisadores que estudam as relações que se estabelecem entre concepções sobre a história do Brasil com a produção do imaginário do brasileiro apontam para a existência de imagens recorrentes nas divulgações históricas, através de livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas, cinema, televisão. Essas imagens foram então definidas como canônicas. Elias Tomé Saliba assim as conceitua:

⁵ BITTENCOURT, Circe. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1994. p.43

...seriam aquelas imagens - padrão ligadas a conceitos chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente.⁶

Sabemos de antemão que essas imagens ditas canônicas, são em sua maioria vinculadas em livros didáticos, quadros, e outros elementos da cultura letrada; no entanto, nos apoiamos no fato de que a disseminação das imagens não se traduz apenas no momento de sua confecção ou no artefato onde ela aparece, no caso o livro, e, sim, dissemina-se pelo imaginário coletivo, criando imagens orais, que são transmitidas pela descrição do quadro, da imagem. Nosso objetivo é percorrer o traçado construído por estas imagens, identificando por onde teriam percorrido e a quem teriam atingido.

Selecionamos, para nossas entrevistas, representações sobre a História do Brasil, trabalhadas nas escolas e reproduzidas infinitamente nos livros didáticos: Tiradentes (Inconfidência Mineira), Descobrimento do Brasil, Independência do Brasil, Escravidão. As três primeiras temáticas tinham ainda a relação estabelecida com as datas comemorativas, feriados nacionais. Temas que têm como marco

⁶ SALIBA, Elias Tomé. As imagens canônicas e o ensino de História. IN: SCHIMDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro Perspectivas do Ensino**

fundador criar um passado para a nação, um passado inquestionável e único, é o que se aprende como história do Brasil. As datas comemorativas, festas cívicas, teriam aqui o componente de estarem sempre refazendo o caminho da memória histórica criando um

sentimento de unidade e de identificação entre os participantes e a idéia que se comemora, revive ou re-apresenta. Nelas, os fatos que são escalados como "passado nacional" voltam a participar do presente de alguma forma.⁷

E, também, de alguma maneira constitui um momento de falar da história do país, fortalecendo a imagem/personagem que se relaciona ao feriado.

Estabelecemos como parâmetro para iniciarmos as questões relativas à história do Brasil, o momento posterior à narração das entrevistadas sobre suas vidas, depois de construir com elas a narrativa de toda uma trajetória de vida, deixando que elas elaborassem o pensamento de forma a retornarem ao passado depois ao presente, nos trabalhos que a memória faz ao recordar, sempre narrando suas experiências cotidianas e traçando suas histórias, ora particulares ora coletivas.

Iniciamos a entrevista perguntando as depoentes se conheciam

de História. Curitiba . Aos QuatroVentos, 1999. P. 437

⁷ CERRI, Luis Fernando op.cit. p.16

alguma coisa sobre a história do Brasil, se lembravam de algum acontecimento. Todas responderam que não sabiam nada. A pergunta que fizemos pretendia uma resposta qualquer sobre a história do Brasil: - O que a Senhora sabe sobre a história do Brasil? Rapidamente respondiam, *não não sei, ou não me lembro*. Então perguntamos de outra forma, na tentativa de que relacionassem algum acontecimento à história do país. Perguntamos então se lembravam de algum acontecimento que achavam ser parte da História do Brasil. Para que estabelecessem alguma comparação, colocamos a seguinte questão: - Vocês se lembram de algum acontecimento do Brasil, como, por exemplo; o casamento das Senhoras? Seu casamento é um acontecimento da sua vida, faz parte da sua história? Lembram-se de um acontecimento que faz parte da História do Brasil? As respostas continuaram sendo, *não sei, não lembro*.

Apesar das tentativas, com outros tipos de perguntas, as respostas continuaram sendo negativas. As depoentes não conseguiram verbalizar algum acontecimento que se relacionasse à História do Brasil. O fato é que as depoentes não entendiam como o Brasil poderia ter uma história. Talvez por ser o país algo abstrato, sem corpo. Para elas a história era a de cada pessoa, e ter uma história como a história de cada um era meio estranho em se tratando de um país.

Não podemos esquecer que algumas delas não estabeleciam diferenças entre estado e país. Não havia uma dimensão de

conhecimento da geografia. Como então estabelecer uma história para algo que em si não existia. O coletivo não aparecia como algo concreto, o Brasil para outras significava o espaço onde vivemos e a língua que falamos, não tendo, no entanto, uma existência concreta.

Não podemos esquecer que estamos entrevistando pessoas que não tiveram oportunidade, no pouco tempo que foram à escola, de constituir um universo de representação sobre a História do Brasil, a partir, da história escolarizada. Qual história do Brasil as depoentes conheceriam? O que estávamos buscando é a história dos bustos nas praças, das datas cívicas, das comemorações oficiais, representados pelos feriados. Vislumbrar aquela história que, por um motivo ou outro, teria chegado aos ouvidos das entrevistadas, seja pelo filho que foi à escola, e com ele trouxe para casa os livros didáticos, seja pelos eventos cívicos que marcam o calendário nacional.

Quando, diante das negativas às perguntas que vínhamos formulando, já estávamos nos preparando para continuar as entrevistas de outra maneira, partindo para as perguntas sobre os feriados nacionais, fomos surpreendidos por Dona Izaudite que, durante sua entrevista, lembrou-se que havia alguma coisa sobre a História do Brasil que ela sabia :*Sei nos meus cadernos tem, como já disse tem o Pedro Alvares Cabral, tem a história todinha dele, tenho os livro, é história do Brasil não é?*⁸. Perguntei a ela o que ela sabia sobre Pedro

⁸ A citação acima já foi utilizada no capítulo 3, ao discutirmos o sentido da história. No entanto, optamos

Alvares Cabral, quem teria sido, o que teria realizado? Ao que ela respondeu, meio hesitante, *sei quando ele veio para cá. Não sei quando foi que não me lembro, mais sei que faz muito tempo.*

A lembrança do personagem Pedro Alvares Cabral nos levou à pergunta sobre que pontos de intersecção haveria entre os temas abordados pela escola e pela academia e a História do Brasil que as depoentes conheciam. Haveria algum diálogo entre a história dos não letrados e a história letrada? Na suposição de que este diálogo fosse efetivo, onde estaria localizado?

Tentando responder a essas questões, optamos por perguntar às entrevistadas sobre os ícones canônicos nacionais que, em última análise, imporiam um passado comum a todos. Estaríamos procurando encontrar as representações sobre a História do Brasil, que não se manifestaram espontaneamente, pois a única referência que identificamos foi a apresentada no depoimento de Dona Izaudite ao falar de Pedro Alvares Cabral, em um livro didático do neto. O alcance dessa história nacional canônica também poderia ser observado nas entrevistas, visto que, ao identificarem um passado comum para a nação, as depoentes estariam, também, apontando para o significado desse passado ser igual para letrados e não-letrados.

por utilizá-la novamente por retratar um primeiro entendimento da história do Brasil, ao citar um dos personagens mais conhecidos da história nacional.

4.1 - O sete de setembro

A primeira data a que nos referimos foi o Sete de Setembro, por marcar, em primeiro lugar, um dos feriados mais comemorados da história da Pátria, com seus desfiles de militares e de escolares⁹, com transmissões ao vivo pela televisão, e reportagens nos jornais, e com os primeiros e grandes ensaios com as fanfarras, no caso dos alunos das escolas públicas, lembrando que todas as nossas entrevistadas tiveram filhos e que estes freqüentaram a escola. Em segundo lugar, pelos estudos historiográficos que relacionam o surgimento da nação brasileira, a partir do Sete de Setembro com a utilização das festas cívicas como recurso primeiro para instituir junto à população o culto ao herói nacional e aos símbolos de uma determinada construção de nação.

As comemorações dos eventos fundadores das nações ganham espaço durante o século XIX, no momento da solidificação dos estados nacionais .

⁹ O desfile em sete de setembro, de militares e alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio, popularizou-se principalmente durante o regime militar a partir da década de 60, tornando-se um espetáculo transmitido ao vivo pela televisão na década de oitenta.

Para Lucia Lippi de Oliveira:¹⁰

A nação enquanto uma comunidade política imaginária precisou organizar e disciplinar os indivíduos constituindo uma memória nacional. Os nacionalistas desenvolveram com grande empenho a construção da memória.

Para tanto, heróis, monumentos, músicas, hinos, símbolos enfim, que pudessem dar consistência à Pátria, foram criados e anunciados, dando legitimidade à nação, através da personificação de seus símbolos.

No caso do Brasil, logo após a independência, também foram elaborados símbolos para a nação, como a bandeira e o hino nacional. No entanto, é a partir do governo republicano que há a instituição das festas da pátria, com o decreto nº 155-B, de 14 de janeiro de 1890, o Governo provisório considera:

Que o regime republicano se baseia no profundo sentimento de fraternidade universal; que esse sentimento não se pode desenvolver convenientemente sem um sistema de festas públicas, destinadas a comemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas; que cada pátria deve instituir tais festas segundo os laços especiais que prendem os seus destinos aos de todos os povos,¹¹

¹⁰ LIPPI, Lúcia de Oliveira. As Festas que a república manda guardar. **Revista Estudos Históricos**: República. Rio de Janeiro, v.2, nº4, 1989, p.174.

¹¹ *idem*, p.181

Transformando com o decreto as seguintes datas como festas nacionais,

21 de abril - comemoração dos precursores da independência brasileira, resumidos em Tiradentes;

7 de setembro - Independência do Brasil

15 de novembro - comemoração da pátria brasileira.¹²

As festas nacionais cumprem o papel de tornar sempre presente o momento fundador da nação, a nação renasce sempre que é comemorado seu dia, segundo Noé Sandes:

...a cada ano, rememoramos o Sete de setembro como marco do nascimento da nação independente. ... o rito comemorativo redefine o espaço simbólico no qual a nação emerge ora como dado historicamente constituído, ora como uma utopia a ser conquistada.¹³

O sentido das perguntas feitas às depoentes foi tentar identificar o sucesso desse rito de construção do símbolo sobre a pátria, e do sentimento de nacionalidade que possivelmente adviria da

¹² Ainda figuram no decreto como datas de festas nacionais : 1º de janeiro - comemoração da fraternidade universal; 3 de maio - descoberta do Brasil; 13 de maio - fraternidade dos brasileiros ; 14 de julho - república, liberdade e independência dos povos americanos; 12 de outubro - Descoberta da América ; 2 de novembro- mortos; 15 de novembro- comemoração da Pátria brasileira, Idem, ibidem, p.182

¹³ SANDES, Noé Freire. **A invenção da nação - entre a monarquia e a república**. Goiânia: Editora da UFG. 2000, p.14

representação sucessiva da festa da independência. Pois no nosso entendimento:

O calendário que guardamos como referência para a compreensão do país é parte da formação cultural brasileira. Reverenciar o Sete de setembro implica construir uma idéia de origem, de pertencimento a um lugar específico, portanto de identidade.¹⁴

As representações sobre a história do Brasil que as depoentes apresentariam estariam circunscritas pela formação da identidade de cada uma e nas representações presentes explicitadas em suas falas.

A pergunta formulada foi: A Senhora sabe o que é comemorado no dia 7 de setembro? Sabe por que é feriado?

Dona Nadir respondeu assim à questão : *Lembro é a independência, que ele sempre vinha e gritava independência ou morte.* Perguntei a ela se ela sabia quem tinha gritado independência ou morte? E independência do quê? — *não, não sei. Eu só lembro do independência ou morte.*

Dona Margarida não conseguiu verbalizar o que sabia sobre a data, mesmo depois de incentivada, ela tentou narrar mas não conseguiu: *não foi por causa??? Como fala?? É que eu não sei falar*

¹⁴ *idem*, p.74

direito. Eu não me lembro bem direito, se eu falar posso falar errado.

Dona Ermelinda também respondeu à questão :

Feriado de que eu não sei. Sei que foi Pedro Alvares Cabral, quem foi que fez. Eu assistia muito desfile na rua. As crianças de uniforme, tudo marchando, agora não tem mais né, era tão bonito, a gente sempre ficava esperando a festa de sete de setembro. Depois de alguns segundos Dona Ermelinda me retornou a questão: --Mais o que é comemorado mesmo? Fiquei curiosa.

Dona Neuza respondeu : *É dia da Pátria né?* Perguntei-lhe então o que era, o que significava ser dia da Pátria: *dia da Pátria, é assim o descobrimento do Brasil, mais ou menos né.*

Dona Maria de Lourdes, quando questionada, atentou para o significativo fato de que na História do Brasil existiam outros nomes e outras datas e adiantou: *Isto eu não sei, mas eu sei que quem descobriu o Brasil foi Pedro Alvares Cabral, não é? No dia 21 de abril.*

Dona Tereza respondeu apenas : *Sei, sete de setembro dia da bandeira.*

Dona Izaudite lembrou-se das aulas de Dona Cida:

Eu não guardei na cabeça, só nos cadernos, mais a Dona Cida deu sobre isto. Quando chega perto das datas de comemorar, ela manda a gente fazer um trabalho para explicar, todo ano a gente faz um

trabalho perto das datas.

Apesar das confusões em torno dos nomes e dos motivos do feriado, quase todas sabiam que se tratava de um dia dedicado à Pátria, mesmo Dona Margarida que não conseguiu verbalizar o motivo do feriado, sabia tratar-se de algo relacionado ao Brasil. De certa forma a idéia da comemoração do Dia da Independência como nascimento da pátria aparece nas falas das depoentes ao reportarem-se ao descobrimento do Brasil, como fato a ser comemorado no dia sete de setembro.

Aceitando-se que as depoentes não tinham idéia sobre os significados da independência do Brasil, como momento de liberdade e constituição da nação brasileira é possível perceber que as representações sobre a História do Brasil e sua simbologia estão todas colocadas em forma de relâmpagos, iluminando mesmo que rapidamente, o discurso das entrevistadas: o descobrimento do Brasil, Pedro Álvares Cabral, o grito do Ipiranga, Independência ou morte, a Pátria, a bandeira.

No entanto, a fala das entrevistadas sobre o Sete de Setembro e seu desconhecimento das significações do feriado nos levam a algumas dúvidas sobre o ponto de vista defendido por vários historiadores a respeito das utilizações das festas cívicas como momento de consolidação dos heróis e dos símbolos pátrios. Uma questão que pode

ser levantada é a assimilação daquilo que Saliba¹⁵ chama de imagens coercitivas e do tipo de recepção que os cidadãos fazem dessas imagens.

Qual nação seria esta ? A nação projetada a partir da consolidação do Estado Nacional e que se funda na perspectiva dos letrados do IHGB, em meados do século XIX, estará assim definida:

... a construção da idéia de nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa.¹⁶

Esta nação que se funda na perspectiva de continuação do projeto português de civilização deixará de fora do seu interior aqueles que prejudiquem a unidade nacional. Nesse sentido:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de nação operado é eminentemente

¹⁵ SALIBA, Elias Tomé op. cit. P.437

¹⁶ GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: os institutos Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história Nacional. **Revista Estudos Históricos**. 1988, p.7

restrito aos brancos...¹⁷

Opera-se a partir daí uma profunda marca elitista nos marcos de fundação da nação brasileira. Desta forma, as mulheres entrevistadas, tendo como pano de fundo suas condições sociais, econômicas e principalmente étnicas, serão excluídas desse processo.

Nesse aspecto podemos afirmar que a ausência relativa da sensação de pertencimento dessas mulheres a esta nação que está sendo manifestada nas festas e nos ritos apresenta-se por não se sentirem parte constitutiva do cenário. Assim sendo, essas mulheres não se interessam por ele e, portanto, não guardam na memória os significados que lhes são impostos.

Estaria a nação e seus símbolos constitutivos inscritos apenas no mundo dos letrados? Pensamos aqui no que afirma Luis Fernando Cerri¹⁸ sobre o sentimento de pertencimento dos cidadãos em relação à história ensinada nos bancos escolares

... a história nacional, tal como é ensinada a partir dos currículos oficiais, apesar de ser apenas uma das histórias possíveis, é a história à qual os cidadãos aderem como sua, por opção de integrar-se ao grupo ou por absoluta falta de conhecimento de outras possibilidades de história, com que identificar-

¹⁷ *idem*, p.8

¹⁸ Cerri, *op.cit* p. 35

se, inclusive a própria história experienciada em grupos menores.

O que diferencia os cidadãos letrados dos cidadãos em letramento é a possibilidade que os primeiros têm de aderirem a uma história constituída pela escola, uma história do país formalizada, legitimada pelo saber escolar, pelos manuais didáticos, portanto, verdadeira.

Outro importante fator a ser considerado é a determinante das diferenças na formação da identidade nacional. Fatores como raça, sexo, idade, classe social influenciam significativamente, pois as imagens que são utilizadas para compor o quadro simbólico das representações sobre esta identidade são parte constitutiva deste universo, e espelham, além das relações interpessoais, as representações sobre a nação.

Desse modo as imagens da nação, representadas aqui pelo feriado de sete de setembro, dizem respeito também à relação que se estabelece entre o conceito de cidadão e o de nacionalidade. Nas respostas dadas à questão formulada sobre o que é ser brasileiro, podemos ter algumas pistas: Dona Nadir :

Ser brasileiro é fazer a ... como se diz a palavra correta, fazer o papel de brasileiro, fazer a obrigação... o dever... . Dona Neuza: Em primeiro lugar é uma honra, ser brasileira e viver num lugar com mais liberdade, porque eu acho que no Brasil a gente tem

mais liberdade do que nesses outros estados né, é não sei mais.

A identificação entre as entrevistadas e o Brasil permanece no campo do dever, da obrigação para com o outro, com o estranho, o patrão, o pai; não há uma percepção de reconhecimento do território, da língua, como preponderante para uma identificação. Ser brasileiro é cumprir as obrigações para com o Brasil. Não existe a comunidade de brasileiros que as unam, dando-lhes uma identidade. Gilmar Arruda, ao discutir as perspectivas da teoria de Pierre Nora, os lugares da memória, e o sentimento de perda da memória coletiva, faz o seguinte questionamento:

Em algum momento teria havido no Brasil e entre os brasileiros um sentimento de memória-nação,. Fundado num evento de ruptura, como a Revolução Francesa, que nos tempos contemporâneos pudesse estar em vias de desaparecimento?¹⁹

O questionamento é intrigante porque o autor questiona a possibilidade do sentimento de memória-nação invocado pelos estudiosos que defendem a tese dos eventos, monumentos e festas cívicas com o intuito de criar uma memória para a nação, através dos rituais repetidos todos os anos. Mais adiante o autor defende a tese de que é impossível *atribuir a estes processos a formação de um sentimento*

¹⁹ ARRUDA Gilmar, op.cit. p.46/47

*de pertencimento que pudesse mobilizar a população.*²⁰

Arriscamos afirmar que a origem do fato de as mulheres entrevistadas não se sentirem pertencendo à nação se deve a motivos como, por exemplo, à forma como o ensino da história da pátria foi estruturado no Brasil

A história da pátria constituía-se dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado cristão. A História nacional compunha-se da relação entre o passado da Antigüidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o percurso dos brancos no espaço brasileiro. O nacional era entendido não como o lugar em que viviam os negros, índios e mestiços, mas o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da evolução histórica ocidental.²¹

Como nossas entrevistadas fazem parte daquele grupo que não sse constitui enquanto formadores da nação, no então, nascente ensino da disciplina história no Brasil, talvez o sentimento de ser brasileiro nunca as tenha atingido e, como resultado, não se vejam na representação construída sobre a nação pelas elites brasileiras, sejam elas intelectuais ou econômicas.

O processo de exclusão dos projetos de formação da identidade

²⁰ *idem.* P.49

²¹ BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Pátria Civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas(1917-1939)** Edições Loyola: São Paulo. 1990. p. 62

nacional que sofrem as classes populares representadas nesse trabalho pelas depoentes impediu significativamente que esses projetos de formação da nação as tivessem alcançado. Pela descrição que apresentam nas entrevistas é possível perceber que, por serem analfabetas e viverem grande parte de suas vidas na zona rural, foram isoladas de qualquer projeto de construção do cidadão. A transmissão de uma identidade nacional, podemos concluir, era destinada aos incluídos nos processos escolares. O conhecimento sobre o Brasil ficou restrito a estes grupos, representantes daqueles considerados ideais para serem cidadãos .

José Carlos Barreiro, ao estudar as classes populares no Brasil e como são representadas no discurso dos viajantes que estudaram o Brasil no século XIX, e são responsáveis pela construção de parte do imaginário sobre o Brasil e os brasileiros, argumenta que estes estudos criaram uma espécie de perversão da memória a partir do momento

... que as classes subalternas foram entendidas, não a partir das características específicas de suas tradições, mas a partir dos valores do presente definidos como "modernos" pelos viajantes estrangeiros. Por outro lado, a perspectiva de romper com a tradição, apontada pela modernidade, determinava igualmente limites precisos para que os viajantes pudessem compreender o presente das classes subalternas, na medida em que este presente

só se tornava inteligível em grande parte à luz do seu próprio passado.²²

Para entendermos melhor a problemática do sentimento de identificação das entrevistadas com uma nação rerepresentada todo ano em suas festas e comemorações, perguntamos às entrevistadas o que elas pensavam do evento de comemoração dos 500 anos do Brasil divulgado e patrociando pela rede Globo de Televisão.²³:

Dona Margarida respondeu o seguinte: *Vi mas não me lembro.*

Dona Neuza justificou que não se lembrava de nada:

Eu vi algumas dessas comemorações, mas eu não sou assim de ficar prestando atenção sabe. Eu acho que é um defeito muito grande a gente não prestar muito atenção não é?

Dona Izaudite, Dona Maria de Lourdes, Dona Tereza, Dona Nadir Dona Ermelinda responderam apenas que não tinham visto nada.

Porque não se lembram de nada se a televisão é assistida por todas e os festejos atingiram toda grade de programação da emissora?

²² BARREIRO, José Carlos. **O cotidiano e o discurso dos viajantes: criminalidade, ideologia e luta social no Brasil do sec. XIX.** 1988. São Paulo: Tese (doutorado) Universidade de São Paulo. 1988. p.19

²³ Lembramos que a primeira fase das entrevistas que estamos trabalhando foram feitas no ano 2000, auge dos programas de comemorações da rede globo, inclusive com contagem regressiva de tempo e inauguração de relógios nas capitais brasileiras. Salientamos também que além dos programas específicos e das propagandas a rede globo inseria nos telejornais, farto material sobre as comemorações dos 500 anos, sendo que todas as entrevistadas afirmaram que assistem o jornal Nacional, todas as noites.

Os lapsos de memória são instigantes, pois representa a ausência de identidade entre o país que aniversariava e os seus habitantes. Afinal de qual país se falava? As festas, as comemorações não sugerem o efeito de construir uma memória/história sobre a nação? A festa dos 500 anos representava a idéia de reatualizar nosso mito fundador,²⁴ dando um sentido contemporâneo à origem do país.

A proposta do evento de comemoração objetivava mostrar e identificar o nascimento da nação com a chegada dos portugueses, há 500 anos, a harmonia que se construiu entre os europeus e os indígenas e refazer o caminho até o lugar de fundação do País, Porto Seguro. Relembrar a primeira missa, reconstruir a identidade do país através dos corpos que o formaram, brancos, (imigrantes) negros e índios . No entanto, é evidente o sentimento de distanciamento demonstrado pelas depoentes ao assistirem as festas de comemoração, contrastando com o país que era, naquele momento, projetado pela mídia, um país formado por todos os brasileiros. O que acaba transparecendo é que a nação projetada só existiria na televisão.

²⁴ CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2000, p.29

4.2 - A escravidão

Outro aspecto da História do Brasil que, apesar de não figurar como marco canônico, como projeção de uma identidade nacional, mas que faz parte do mito da formação da sociedade brasileira é o período escravista. O mito de formação a que nos referimos é a harmonia entre as raças, branca, negra e indígena. A composição étnica brasileira já foi cantada em músicas e relatada em contos. A miscigenação racial faz parte do imaginário brasileiro. Nesse sentido a escravidão também seria um marco de representação da identidade nacional.

Outro fator importante que nos levou a incluí-lo como tema das entrevistas diz respeito ao trabalho realizado pelos livros didáticos, que abordam a temática da escravidão, considerando o período um dos mais importantes da História do Brasil. Há, também, o fato de que a libertação dos escravos consta como data nacional.

Dona Margarida, perguntada sobre se sabia alguma coisa da escravidão, sobre quem eram os escravos, respondeu:

Era os preto, os preto né, o povo de cor, não é mesmo, que foi muito judiado, não foi? E depois foi a Princesa Isabel que libertou eles, não foi ? Por que eles

sofria muito, meu Deus como eles sofreu, né ?

Indagada como ela soubera disto, respondeu:

A gente via né, meus tios mesmos, a minha vó mesmo, sempre ela comentava isto, que os preto apanhava né, nossa mais ela comentava tanto, nós passava horas assim sabe, escutando ela contar as coisas na escuridão, bastante mesmo. Minha vó viveu perto duma fazenda de escravos, para você ver minha vó morreu com 73 anos, eu já tenho 73 anos, imagina quando tempo faz, ela que me contou que a princesa Isabel libertou os escravos.

Na fala de dona Margarida aparece a questão da tradição oral. A avó, os tios contavam sobre a escravidão, sobre os negros durante horas, na escuridão. Entre os marcos gravados sobre o tema estão a violência contra o negros, o trabalho e o nome guardado da Princesa Isabel que libertou os escravos. A história contada pela tradição guardou na memória de Dona Margarida a narrativa, o tom de entusiasmo: *nossa ela comentava tanto, passava horas escutando*. Há aqui uma noção de história que contada à noite é quase um conto .

Dona Neuza falou assim sobre o que sabia sobre a escravidão no Brasil:

Eu sei o que meu avô contava, meu avô era do tempo dos escravos. Então a história que ele contava

pra nós é que ele ia ser trocado por um carro de milho, e aí ele escapou, ele fugiu, ficou família, ficou tudo né .ele era um fugitivo da escravidão Minha avó contava também essas coisas pra gente, então aqueles que conseguisse escapar não era trocado, então não tinha esses negócios, os escravos eram sempre chicoteados, se ficasse com os brancos eram chicoteados para trabalhar né. Ele contava essas histórias, esquentando o fogo né, fazia aquele foguinho assim, então ele ficava contando. Que ele era de Minas Gerais, ele morreu sem nenhum dente na boca, com 102 anos, tinha uma saúde, quando ele ia pra cidade, que ele falava arraial, ele andava treze quilômetros, ele nunca sentia cansaço. ... Ele contava que quando ele veio para o Brasil ele veio dentro de um balaio, eu não sei como ele veio, diz que era uns balaio que vinha uns animal, que vinha andando...

No caso de Dona Neuza também o conhecimento sobre a escravidão é repassado pelos avós. Segundo seu relato, o avô era um escravo e suas histórias marcaram o imaginário de dona Neuza, que fala com emoção da longevidade do avô que proporcionou a todos a possibilidade de ouvir suas histórias, as representações sobre as fugas, a venda de escravos, a violência, o trabalho. Dona Neuza conta com detalhes as histórias do avô, as passagens de sua vida marcando o tempo da memória marcando as tradições. Uma tradição marcada pela

força física, herança genética dos escravos que trabalhavam muito e tinham que ser fortes e resistentes, como o avô que aos 102 anos ainda andava quilômetros.

Dona Izaudite contou sobre a escravidão duas histórias diferentes, bem articuladas e com uma narrativa sobre o período, sobre senzalas e trabalho. A longa narrativa ainda traz uma instigante história que, podemos afirmar, demonstra o significado do imaginário sobre os negros:

Sobre os escravos, eu sei porque minha vó teve escravos, ela era dona de uma fazenda e ela tinha escravos, tinha senzala com escravos, a mãe da minha mãe, eles eram muito bem de situação, então eles tinham escravos. Ela contava que teve um escravo que aprontou com a escrava e ela era muito novinha né, daí ela teve nenê, minha vó não judiava dos escravos como a turma mandava né, daí a moça teve o nenem e a noite assim o nenem tava dormindo chorando, chorando, a mulher dormindo e o nenem chorando, aí minha vó falou assim eu vou ver porque essa negrinha não está cuidando do nenem, daí foi ver e disse que tinha uma baita duma cobra andando, com o rabo dentro da boca do nenem e o nenem tava chorando porque não tava saindo nada né, e a mulher tava traumatizada e a cobra tava mamando na mulher, já

pensou a cobra tava mamando na mulher, coisa horrível né, minha vó contava tanto isso, nunca saiu da nossa idéia.

No imaginário sobre a escravidão que a memória de dona Izaudite guardou, aparece representado o tabu sobre as relações sexuais entre negros e da violência. A visão da cobra e da mulher reflete o pensamento de como as negras eram vistas pelas mulheres brancas no período da escravidão, o medo e o temor que provocavam, a liberdade sexual de que aparentemente gozavam em contraposição às mulheres brancas . Temos que pensar com isto que há uma grande parte de verdade numa história de realismo fantástico que, no entanto, passou por gerações como verdadeira, cristalizando-se no imaginário daqueles que ouviram sobre a visão da cobra que mamava na mulher negra. É possível perceber, pela história bem contada, as relações que se estabelecem entre negros e brancos, o medo que aparece oculto na fala e reaparece na história que não é esquecida. E mantém -se na tradição das histórias revividas sempre que o passado é lembrado.

Pedimos a ela que falasse mais sobre a fazenda da avó e o trabalho dos escravos na fazenda da avó dela. Dona Izaudite então demonstrou uma grande alegria por estar falando de algo que experienciara: - *disso eu sei, ninguém me ensinou eu vi era pequena mas eu vi*

Era uma fazenda de rapadura, de fazer mel,

fazia rapadura, fazia naquela farinha de mandioca né, era um sítio muito grande... minha vó morreu com mais de 100 anos, nortista, era tudo tocado a carro de boi sabe, lembro como se fosse hoje. Quando acabou aquele tempo da escravidão, os escravos ficou trabalhando pra minha vó, no moinho de engenho fazendo rapadura, minha vó tratava bem os escravos, não era judiado, pondo no tronco como os outros fazia, então os escravos quis ficar tudo com ela, nas roças cortando cana, primeiro eles ponzava fogo pra queimar as folhas né, depois ia cortar, pra fazer mel e era tudo puxado a boi, os boi que rodava as canas, pra fazer garapa, pra fazer o mel, ... aqueles tacho bem grande com aquele mel, e aquelas pazonas bem grande mexendo, mexendo, mexendo até dar ponto para fazer as rapaduras, daí quando tá tudo no ponto, aquelas conchonas, deste tamanho, ia tirando e ia pondo nas gamelas, as gamelas tudo com as rapadurinhas, tudo quadradinhas, quando era para fazer uma fininha, rapava a cana bem rapadinha, e colocava e tirava o mel, depois tirava e deixava esfriar.

Perguntei a Dona Izaudite como ela sabia do manejo do engenho com tantos detalhes, parecia até que tinha visto os escravos trabalharem, ao que ela respondeu: *Eu vi essas coisas todas, eu era bem pequenininha, eu chegava perto e aí meu irmão falava, sai pra lá*

que aqui é fogo, aquele fogão, tudo baixo assim né. Continuamos nos valendo do relato de Dona Izaudite e percebemos que a riqueza da narrativa e a quantidade de detalhes só poderia ser de alguém que conhecesse bem um engenho de açúcar. A tênue linha da noção de tempo, que separa o ontem e o hoje, de onde se pode ver claramente que Dona Izaudite não poderia ter participado do período escravista, não pode esconder o fato, ou a possibilidade, de que na fazenda, quando criança, poderia contar com negros que trabalhavam no engenho e, portanto, seriam os escravos de sua história. Apesar disso não podemos desqualificar os sentidos da exposição realizada: as relações de trabalho, os castigos físicos, o tronco, o funcionamento do engenho, o mel, a rapadura, o carro de boi. Imaginário ou realidade o fato é que o conhecimento sobre o tema é consistente. A depoente pode não estar falando a partir de testemunhos diretos, de sua experiência vivida. Quando fala dos escravos, no entanto, fala de um lugar de memória e de um tempo de existência concreta, herança de uma tradição explícita nos relatos que ouvimos.

Quando pensamos em perguntar sobre outro assunto, Dona Izaudite se antecipou dizendo que sabia de outra história de escravos, história esta contada pelo marido, que era do Rio de Janeiro, cujos avós tiveram uma fazenda de escravos no interior do estado. Então começou a relatar:

A família do meu marido era muito rica eles

tinham muito escravo, eles tinham 230 escravos e esses escravos, acho que não eram bem tratados por eles e quando a liberdade dos escravos foi dada para os escravos, foi assinada, sete horas da noite foi assinada a liberdade, a avó do meu marido ficou assim tão desesperada que deu pressão alta nela, e ela desmaiou, ela tava grávida do pai do meu marido, aí o pai do meu marido nasceu e ela morreu. Essa é a história do nascimento do pai do meu marido. Eles eram do Rio de Janeiro, uma família muito rica, diz que dona de milhões de pés de café. Deu infarte nela e a criança nasceu e ela morreu. E diz que os escravos fugiu tudo, quando foi de manhã não tinha um escravo mais na fazenda, quando ela foi velada não tinha uma pessoa para velar ela porque os escravos tinham tudo ido embora. Tinha muitos escravos, mas eles foi embora não deviam ser bem tratados como minha vó tratava os dela.

Na longa história contada por dona Izaudite não passa despercebido o detalhe do horário da assinatura da abolição *sete horas da noite*, um rigor poucas vezes visto sobre os acontecimentos passados e recontados pelas depoentes. Aqui poderíamos perguntar porque a tradição oral escolheu este horário para guardar, sete horas da noite. Ao raiar da manhã nenhum escravo restava na fazenda tendo todos ido

embora durante a noite.²⁵ A quantidade de informações também, o número de escravos, a fazenda de café, a fuga dos escravos após a abolição.

Dona Izaudite expõe uma diferença que teria existido entre os escravos do engenho de cana de açúcar e os das fazendas de café, especialmente quanto ao tratamento dispensado aos negros pelos senhores. Enquanto os escravos de sua avó que eram bem tratados permaneceram no engenho, os escravos da avó do marido que *eram judiados* foram embora no mesmo dia da libertação. Chegando-se ao extremo de não haver ninguém para velar o corpo da avó morta pelo desgosto da abolição dos escravos. A falta de gente para rezar no velório foi, portanto, o castigo pela violência da escravidão contra os negros.

A imagem da fazenda vazia ao raiar do sol, retrata admiravelmente o imaginário sobre o fim da escravidão. Sem os escravos as fazendas estariam relegadas ao isolamento. O fim da escravidão representaria a devastação dos cafeicultores. A liberdade significaria o desejo de mudança, o rompimento dos laços com aquela terra onde eram escravos: era preciso ir embora, quem sabe, voltar para a África.

As questões mencionadas pelas depoentes, as interpretações contidas nas narrativas, sobre as diferenças de tratamento dispensado

²⁵ Consta que a lei Auréa foi assinada em 13 de maio de 1888 às 3.15 da tarde, um Domingo. Quanto ao fato da história de Dona Izaudite contar a sete horas da noite é

aos negros nos engenhos e nas fazendas de café, sobre os momentos de tensão por ocasião das ameaças de venda e a conseqüente fuga, assemelham-se notavelmente com as recentes análises feitas pela historiografia sobre as últimas décadas do período escravista²⁶.

Dona Maria de Lourdes disse que sabia pouco do assunto apenas:

Que escravo apanhava muito, os pais do meu pai tratavam eles que nem escravos, eles contavam que os escravos tinha que trabalha muito, se não apanhava, batia mesmo, eles tinham que trabalha moer cana, tinha que se tudo no muque ali, mulheres, os homens tudo. Os pais da gente contava a histórias dos escravos pra por medo na gente, não sei se tinha escravo, eles contavam também histórias de assombração que deixava caixa de dinheiro, mula sem cabeça, mas acho que era verdade que tinha escravo, sei lá, no século XX, mais longe né, acho que eles não viram escravos não, só ouviram conta que antigamente tinha escravo mesmo

Dona Maria de Lourdes estabelece uma significativa relação com a história da escravidão mesmo sem saber ao certo se é verdadeira a existência dos escravos. Para ela o trabalho pesado e duro era uma referência clara sobre as características da escravidão. Sua fala deixa

interessante o ditado mencionado por ela mais a frente: "deitou e não amanheceu".

²⁶ - Ver especialmente MATOS, Hebe. *Das cores do silêncio: significados da liberdade no sudeste*

entrever que talvez fosse apenas estratégia familiar o uso dessa história, que servisse apenas para forçar os mais jovens a trabalhar. A tensão existente no mundo do trabalho é um registro interessante da fala de dona Maria de Lourdes... *os escravos tinham que trabalha muito senão apanhava, batia mesmo.*

Dona Tereza, Dona Ermelinda e Dona Nadir não souberam dizer nada sobre a escravidão, apenas responderam *Que eram os negros e que apanhavam e que tinha acontecido há muito tempo.* Não houve por parte das depoentes uma narrativa ou alguma história que soubessem contar, apenas limitaram-se a responder às perguntas.

As representações sobre a escravidão presentes nas falas da depoentes demonstram todo o imaginário elaborado pela tradição oral sobre o período. Relações de tensão e medo, de desconfiança com a história. Mais do que registrar uma sólida base dos conhecimentos sobre os significados do escravismo brasileiro, os depoimentos demonstraram como a trajetória das mulheres entrevistadas encontrou-se com a história da escravidão. Na oralidade contada ao pé da fogueira, nos argumentos que levavam ao trabalho, essa história foi recontada várias vezes dando-se destaque para alguns aspectos, como a violência física e o trabalho. Os caminhos percorridos pelas entrevistadas nas elaboradas narrativas de suas histórias demonstraram uma identificação entre suas histórias e as histórias da escravidão marcadas

pelo sofrimento e pelo trabalho duro. A dor e a miséria vivenciada pelos negros criou entre elas um sentimento de identificação e pertencimento que não foi possível perceber nos relatos sobre a independência do Brasil e sobre Tiradentes. O conhecimento que demonstraram sobre as estruturas do período escravista faz com que indaguemos o quanto a historiografia trilhou o caminho da tradição oral na busca de evidências sobre a escravidão brasileira.

Grande parte da historiografia²⁷ sobre o assunto dedicou-se a escrever sobre a violência da escravidão. Os livros didáticos²⁸ responsáveis pelo saber sobre o tema entre os letrados tem na abordagem da violência física o eixo central dos conteúdos sobre a escravidão.

Entre os exemplos de uma historiografia que se detém nas crueldades da escravidão, Jaime Pinsky, no paradiadático a escravidão no Brasil²⁹ afirma:

Não havia limites para a crueldade ... negros mortos a chicotadas; crianças assassinadas a garfadas, por uma mulher que desconfiava ser ela filha

²⁷ Nossa intenção é estabelecer uma ponte entre o relato das depoentes e a historiografia. Não pretendemos com isto fazer uma relação imediata entre o pensamento das depoentes e o conhecimento estabelecido pela historiografia. Entre os autores que escreveram sobre o assunto destacam-se: GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática. 1978; COSTA, Emília Viotti. **Da senzala a colônia**. São Paulo: Ciências Humanas. 1982.; MATTOSO, Kátia de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense. 1982; entre outros

²⁸ Quanto aos livros didáticos só para citar os mais utilizados: PILLETI, Nelson. **História e Vida**. São Paulo: Ática. 1997.; MACEDO, José Rivair de e OLIVEIRA, Mariley. **Brasil uma história em construção**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil. 1998.

²⁹ Pinsky, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1988. p. 52

de seu marido com uma escrava; um senhor em Lorena, que assassinou quinze escravos; outro que amarrou seu escravo no chão e o matou lentamente com suas botas e esporas, negros jogados à fomalhas dos engenhos e queimados e queimados vivos .

Hebe Maria Matos, em trabalho sobre os significados da liberdade para os negros libertos, lança mão de um censo sobre a população, que nos ajuda a entender o entendimento das entrevistadas sobre o tema. Segundo a autora, havia no Brasil, no período anterior à escravidão, tendo como parâmetro as três principais províncias, 819.798 escravos e 2.890.154 homens livres, destes 41% eram descendentes de africanos.³⁰ Difícil seria não haver contatos entre brancos e negros, mais difícil ainda não haver descendentes de escravos entre as famílias, que compunham a sociedade brasileira, pós-escravidão.

A relação que as depoentes estabelecem entre o escravo e o não escravo está sujeita tanto à avaliação do trabalho e do não-trabalho como às composições das suas famílias e descendentes. Apenas uma das entrevistadas assumiu ser descendente de escravos, enquanto as outras preferiram falar da descendência branca e européia, e de garantirem que sabiam dos escravos pois a família tinha escravos, ou apenas ouvira falar.

A pergunta feita às depoentes sobre a escravidão num primeiro momento, referiu-se à data da libertação dos escravos. Nenhuma das

³⁰ MATTOS, Hebe Maria. **Das Cores do Silêncio: os significados da liberdade no**

mulheres entrevistadas sabia que 13 de maio tinha sido a data da libertação dos escravos, apenas Dona Margarida lembrou-se do nome da Princesa Isabel como "libertadora dos escravos", mas não sabia a data. Dona Izaudite, apesar de citar o horário, também não sabia precisar quando fora.

George Reid Andrews defende a tese de que a data da abolição seria um marco histórico de grandes proporções para os brasileiros, citando

o dia 13 de maio de 1888 é um dos mais importantes marcos históricos ...Quando a Lei Áurea aboliu a escravidão, pôs fim à instituição social, legal e econômica sobre a qual a vida brasileira foi baseada durante mais de trezentos anos. A escravidão foi o corpo e a alma da sociedade brasileira o dia em que ela terminou não poderia passar despercebido.³¹

Mais adiante o autor ainda argumenta que o Treze de Maio seria uma das datas mais importantes da história brasileira pela importância do evento e pelos usos políticos da data e afirma que a data está *gravada na memória de todo estudante brasileiro*.

sudeste escravista - Brasil séc.XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1998. P.15

³¹ ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. Bauru: Edusc, 1998, p. 329/330. O autor faz um extenso trabalho sobre os negros pós-abolição, como ficam a luta pelo mercado de trabalho e a disputa com a mão de obra estrangeira e a nacional pelos postos de trabalho.

Ousariamos afirmar, pela exposição das entrevistadas sobre o período escravista no Brasil, que a escravidão é um dos momentos históricos mais marcantes da história nacional. Não é possível deixar de perceber a importância dos relatos que ouvimos, a consistência das histórias, e principalmente não perceber os argumentos que nos levam ao lugar de onde vem o discurso da tradição e de onde falam essas mulheres. O lugar do trabalho, da resistência, o cerne da identidade social desses sujeitos. É na história desses trabalhadores que as depoentes se encontram como grupo. E por fazerem parte desse grupo é que foram excluídas de outros projetos nacionais e das oportunidades econômicas e sociais de que participaram outros grupos.

É no imaginário marcado pela insegurança de não pertencer aos projetos dominantes que foram criando as suas histórias e recontando sua tradição mesmo que conscientemente não se definam como participantes dessa tradição, é sua existência significativa que os aproxima e na qual suas histórias vão sendo construídas.

E, porque a história de opressão e exclusão desse grupo não terminou com a lei Áurea, é que nós podemos perceber através das entrevistas realizadas que o dia 13 de maio não representa uma data marcante na memória desses brasileiros, pois, mesmo que considerássemos os usos políticos que se fizeram com a data, estes acabaram perdendo espaço, para a propaganda democracia racial brasileira. Um mito que para ser construído precisaria fazer com que a

libertação dos escravos, mais que uma data a ser comemorada, fosse uma data a ser esquecida, pois uma sociedade que se quer uma entre as raças quer esquecer a escravidão e seus marcos.

Organizações ligadas ao movimento negro elegeram a data da morte de Zumbi como dia a ser lembrado pela escravidão, dia 20 de novembro, não legitimando 13 de maio como um marco em favor dos negros. No entanto, também este dia é excluído dos calendários, como data a ser lembrada pela nação e está ausente da memória das entrevistadas. Talvez por ser um dia também imposto, não pela tradição historiográfica, mas por um grupo, que não tem alcance junto às depoentes. Mas podemos pensar, ainda, que a figura de Zumbi não representa para as depoentes nenhum significado, pois a luta pela liberdade não está entre os pontos de identificação das depoentes com a escravidão e sim a questão do trabalho e da miséria.

Podemos afirmar que as marcas deixadas pela escravidão encontraram referências nas depoentes a partir de suas trajetórias de vida, das lutas que enfrentaram no trabalho, principalmente nas relações que estabelecem entre trabalho e sofrimento. As artimanhas da memória guardaram nessas mulheres a dor ancestral dos escravos, suas vidas que para elas não têm valor histórico nenhum ganham significados no momento em que aproximam seus gestos, sentimentos e atitudes daqueles nos quais encontram identificação.

4.3 - Tiradentes

Outro ícone nacional escolhido para esta pesquisa foi a figura de Tiradentes, por expressar uma das figuras mais representativas do projeto de construção da nação engendrado pelos republicanos e por ser o feriado de 21 de abril, uma das datas com maior repercussão escolar. Sem dúvida alguma, a transformação de Tiradentes em herói republicano é um dos temas recorrentes de qualquer análise historiográfica sobre a construção da nação pós Império no Brasil. O 21 de abril foi-se tornando um lugar de memória representativo das disputas pelas imagens e mitos que representariam a nação brasileira a partir da independência.

Alguns autores argumentam que a transformação de Tiradentes em herói nacional não se configura em um projeto apenas republicano. Também a monarquia, na tentativa de criar uma unidade para a nação brasileira depois da proclamação da independência, recorre a estes projetos de unificação de um país que ainda não existia. O que havia era um território fragmentado pelo estilo administrativo desde a Colônia, com mercados regionais, sem rotas comerciais de integração que permitissem um comércio nacional, sem unidade política ou lingüística. A conquista de uma unidade nacional é, então, alvo de

diversos projetos entre os quais a construção de símbolos e mitos que a legitimassem.

Desta forma, esses espaços sagrados ganham a dimensão de símbolos políticos mobilizadores da nação. A glorificação de Tiradentes, portanto, não é obra exclusiva da república, ainda que não possamos negar que o perfil heróico do mártir consolidou-se no período republicano.³²

A primeira celebração do 21 de abril ocorreu no Rio de Janeiro em 1881. Desde 1866 haviam já sido erguidos monumentos em Minas Gerais em sua homenagem.³³ O dia 21 de abril foi declarado feriado nacional em 1890³⁴.

Uma das construções sobre a imagem de Tiradentes nos interessa neste trabalho, por marcar a idéia de identidade entre a construção do mito e sua legitimidade perante a população. Como fizemos a opção por perguntar às entrevistadas sobre a figura de Tiradentes, tínhamos em mente que a figura apresentada em manuais didáticos e nos meios de

³² SANDES, Noé Freire. **A Invenção da Nação - Entre a Monarquia e a República**, Goiânia: Editora da UFG. 2000. P.

³³ Não faremos aqui uma discussão sobre a figura de Tiradentes e as temáticas que envolvem o tema, há inúmeras discussões a respeito e muita divergência historiográfica com relação a figura de Tiradentes. Entre os autores que figuram como fundamentais para o entendimento do assunto estão: Joaquim Norberto de Souza Silva, Lúcio José dos Santos, Keneth Maxwell, João Pinto furtado, Thais Nívea de Lima e Silva e José Murilo de Carvalho. Em nosso trabalho temos especial interesse na condição de Tiradentes como herói nacional, uma das poucas figuras que é lembrada pelos estudantes, segundo Paulo Micelli, o herói preferido dos estudantes do ensino fundamental e médio, a afirmação está no livro *O Mito do Herói nacional*, p.22 a 25

³⁴ CARVALHO, José Murilo. **A formação das Almas**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990. p.64

comunicação teria, de alguma, forma marcado a memória das mulheres que entrevistamos. Estamos falando é da imagem de Tiradentes, como a imagem de Cristo³⁵, na peça teatral de Castro Alves Gonzaga ou a "Revolução de Minas", escrita em 1867, em que Tiradentes aparece com a imagem vinculada a de Cristo

Ei-lo, o gigante da praça

O Cristo da multidão!

É Tiradentes quem passa...

Deixem passar o Titão.³⁶

A idealização da imagem de Tiradentes como a do Cristo crucificado permitiu muito facilmente sua identificação com os sofredores e com os mártires, heróis que morrem por uma causa. No caso de Tiradentes, como herói que morre pela nação brasileira.

A poderosa simbologia de Cristo, em um país preponderantemente cristão, facilitaria a projeção de sua figura como herói. Qualquer pessoa que visse uma imagem do Cristo crucificado imediatamente o relacionaria com Tiradentes. Além da figura física, outras aproximações foram realizadas para cristalizar as semelhanças entre a morte de Tiradentes e de Jesus Cristo. José Murilo de Carvalho, ao referir-se à construção dessa simbologia menciona o artigo de Luis Gama,

³⁵ Muita polêmica historiográfica existe sobre a figura de Tiradentes, vários autores escreveram sobre isto, José Murilo de Carvalho, Thais Nívea de Lima Fonseca, João Pinto Furtado entre outros.

³⁶ CARVALHO, José Murilo, op.cit. p.60

*publicado no primeiro número do jornal comemorativo do 21 de abril editado pelo Clube Tiradentes (1882), o título do artigo À forca o Cristo da Multidão... A forca é equiparada a cruz, o Rio de Janeiro a Jerusalém, o Calvário ao Rocio.*³⁷

O tema da construção da identidade nacional é recorrente nos projetos políticos brasileiros. A escrita da história da nação sempre, desde a independência, esteve no centro destas discussões. Tais vínculos entre os projetos de unidade nacional e a escrita da história produziram o que aqui chamamos de ícones da história nacional, e Tiradentes sempre esteve entre os heróis fundamentais da construção de uma identidade nacional, seja nos livros de história ligados ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, pós proclamação da República, encarregados de difundir as imagens da nação republicana, seja nos livros didáticos, desde os anos 30 do século XX, seja os livros didáticos, pós ditadura militar, que difundem e reforçam a consagração dos mitos como o de Tiradentes, consagram os heróis nacionais através da valorização de seus feitos pelo país, como podemos observar no relato de um livro didático de 1997,

Só Tiradentes, o único que não era rico nem fazia parte da elite, foi enforcado e seu corpo cortado em pedaços: a cabeça ficou em Vila Rica e os membros foram colocados em postes, na estrada que liga Minas

³⁷ *idem*, p.61

Gerais ao Rio de Janeiro. A casa em que morava foi destruída e sobre a terra jogou-se sal, para que nem as plantas ali crescessem. Apesar de todas as atrocidades, a chama da liberdade que Tiradentes ascendeu não se apagou. Haveria ainda outras lutas, até que o sonho de independência dos inconfidentes se tornasse realidade.³⁸

O trecho acima não deixa dúvidas a respeito do posicionamento do autor sobre a temática da Inconfidência Mineira e sua representatividade para a história da nação. É a partir dos desdobramentos da inconfidência que se torna realidade a independência do Brasil.

Seria possível que a fixação das imagens de Tiradentes tivesse criado uma memória coletiva dele, que um desdobramento intenso houvesse possibilitado a circulação dessas imagens pela sociedade criando uma memória sobre Tiradentes, mesmo naqueles que nunca frequentaram os bancos escolares? Nas entrevistas realizadas, as respostas sobre Tiradentes nos deram a condição para responder à questão acima. Perguntamos à dona Margarida sobre o dia 21 de abril, primeiro se ela sabia que era feriado?

Sei sim. É bom é sempre no meio da semana.

A senhora sabe porque é feriado?

³⁸ PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História e Vida**. 11ª ed. São Paulo: Ática. 1997., p.110

Não, não sei.

Refizemos a pergunta, para tentar fazer que Dona Margarida estabelecesse alguma relação entre o feriado e a figura de Tiradentes. Perguntei a ela se nunca ouvira falar de Tiradentes ou se tinha visto alguma imagem dele?

Não, nunca ouvi falar dele. Ele tirava dentes? Era dentista?

Dona Maria de Lourdes, também sabia que a data era feriado. Perguntei se ela sabia porque era feriado? Ela respondeu prontamente: *Dia de Tiradentes.*

Perguntei se ela sabia quem fora Tiradentes; se já vira alguma imagem dele: *Sei, foi o governo. Era do governo, morreu pelo governo. Era barbudo que nem Jesus.*

Dona Nadir também sabia que era feriado . E também sabia que era Dia de Tiradentes. Perguntei a ela o que sabia de Tiradentes: *Sei que ele morreu enforcado.*

Perguntei a ela se sabia o motivo do enforcamento e se já vira alguma imagem dele e onde : *Ele morreu enforcado pelo descobrimento. Não conheço nenhuma imagem não.*

Dona Neuza também sabia do feriado, e que era o *Dia de Tiradentes*

Perguntei se ela sabia alguma coisa de Tiradentes: *Não sei porque*

é feriado no dia dele não. Ele tira dentes não é . Eu sei que entra um negócio de dente, mais eu não sei não.

Dona Tereza sabia do feriado e que era Dia de Tiradentes, mas também não sabia nada sobre ele. Respondeu apenas que não sabia nada.

Dona Ermelinda respondeu prontamente que 21 de abril era Dia de Tiradentes, no entanto, também não sabia nada sobre ele, nem quem fora, tampouco o que fizera para que o seu dia fosse feriado. Perguntei a ela se nunca tivera curiosidade de saber porque é feriado o dia 21 de abril, ao que ela respondeu:

É o governo que diz que é feriado, então ele deve ser alguém do governo não é? Mas eu nunca tive curiosidade não. Apenas é feriado e é bom quando é dia de semana e agente não precisa ir trabalhar.

Dona Izaudite sabia do feriado e que era Dia de Tiradentes. Sobre o feriado e sobre o que conhecia de Tiradentes respondeu:

Quando chega perto das datas de comemorar Dona Cida, ela manda a gente fazer um trabalho, para explicar, todas as datas a gente faz um trabalho. Tiradentes foi herói, era igual a Jesus Cristo e morreu também para nos salvar.

Perguntei a ela onde soubera disso e se ela sabia mais alguma

coisa e do que Tiradentes havia nos salvado?

Dona Izaudite respondeu que tinha sido o neto que falara, e que Dona Cida havia pedido para fazer o trabalho, como não sabia ler direito perguntou ao neto. Porque ele salvou a gente eu não sei não, não me lembro. Mas sei que ele morreu na cruz como Jesus. Cruz não enforcado, cruz foi Jesus, mas foi tudo igual não foi?

Na fala de Dona Izaudite vemos um pequeno vestígio da circularidade de uma história didatizada pela escola, pois o neto que estuda e a educadora popular foram os mencionados como locus do saber sobre o tema. As referências guardadas pela depoente tiveram, na imagem de Cristo, a única lembrança, uma relação também buscada pelos precursores da idealização de Tiradentes como herói.

As comemorações de 21 de abril não representam para essas mulheres uma data nacional ou motivo de comemorações. São referências que passam despercebidas. Algumas das explicações dadas por elas para a data resvalam na história didatizada. Respondem sem significado que dia 21 é dia de Tiradentes, mesmo que não saibam o porquê da comemoração. Ele morreu enforcado, tem relação com o governo. São indícios de uma possível circulação dessa história da nação e constante tentativa de refundação de sua memória.

Diríamos que a total falta de conhecimento sobre Tiradentes como

herói da República significou que o projeto republicano teve como objetivo atingir apenas os letrados através da escola . O feriado nacional é comemorado por todos os brasileiros no momento em que não vão ao trabalho, o comércio é fechado, as escolas e repartições públicas não funcionam. O feriado nacional une a todos, nas comemorações, no descanso, nos passa-tempos. No entanto, a compreensão dos motivos que levam ao feriado e, portanto, a compreensão da idéia de nação fica prejudicada pela falta de referências dos não-letrados sobre a data. A nação neste momento não se constitui, não se consolida. A identidade que se busca na construção dos heróis não se consolida . Com isso os projetos de refundação da nação que estão sempre presentes em vários momentos, numa tentativa de criar uma tradição, não encontra o povo. É nesse ponto que se cria o hiato entre a memória das depoentes e os marcos de construção da identidade nacional.

As datas comemorativas servem de estratégia para a nação apresentar-se como parte e como todo servem de referência para o país e, principalmente, servindo de lugar de memória que representam e para compor o quadro de sua história.³⁹ No caso de Tiradentes, essa memória não atinge os não-letrados ou em letramento, como mostraram as entrevistadas realizadas nesta pesquisa. O desconhecimento da figura de Tiradentes retirou o significado da comemoração e os motivos que sustentam a data como feriado nacional.

³⁹ SANDES, Noé Freire, *op.cit* p.93 . Aqui usamos um argumento de Sandes, que o utiliza para falar das comemorações em torno da independência do Brasil, realizadas pelo Império.

As datas cívicas e os heróis nacionais em conjunto com outras representações sobre o território e a língua compõem uma representação sobre o país e aquilo que nos faz sentir uma nação, segundo Marilena Chauí,

... cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiros, e, em outros momentos, conceber a divisão social e política sobre a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais.⁴⁰

Quando o projeto de identidade nacional não atinge essas pessoas, fica difícil definir o que é nação, o que é ser brasileiro. Afinal onde estão e quais são as representações daqueles que foram excluídos do projeto nacional de construção da nação? Em uma das entrevistas realizadas e já citada aqui, um elemento chama a atenção: a questão da liberdade, de viver num país onde se tem liberdade que em outros não há. Outra questão diz respeito à natureza: neste território não há terremoto e tudo que se planta dá. Nas falas das depoentes, este sentimento de uma terra que é um dom de Deus pelas maravilhas

naturais é um dos poucos elos, que poderíamos afirmar, levam a algum sentimento de pertencimento ao lugar que chamamos de Brasil.

O sentimento de nacionalidade está marcado pelo trabalho. Todas as entrevistadas são unânimes em afirmar que trabalharam muito e não tiveram medo do trabalho duro durante suas vidas. Num país marcado pelo patriarcalismo e por relações que impediam a mulher de trabalhar fora de casa, as depoentes expuseram um país onde as mulheres trabalhavam tanto quanto os homens fora de casa e muito mais que os homens dentro de casa. Algumas assumiram a casa na ausência dos maridos.

É possível reconstituir, através dessas trajetórias, um pouco da história das relações entre homens e mulheres no Brasil, uma relação mediada pelo mundo do trabalho e pelas dificuldades ligadas ao analfabetismo. Uma das questões que chama a atenção nas entrevistas são, por exemplo, as relações familiares. Em meio as dificuldades financeiras homens e mulheres constroem relações pessoais que fogem aos padrões estabelecidos sobre os casamentos e mesmo as imposições colocadas pela Bíblia, como as maldições divinas que recaíram sobre homens e mulheres depois da perda do paraíso estão :

Ele o homem ganharás o pão com o suor do teu rosto e a ela multiplicare os sofrimentos de teu parto. Darás a luz com a dor a teus

⁴⁰ CHAUÍ, Marilena. **Brasil Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Perseu Abramo. 2002, p.8

filhos; teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio.⁴¹

O trabalho fora do lar desde o final do século XIX era uma constante na vida das mulheres das classes populares, segundo Recenseamento da População do Império no Brasil em 1872, as mulheres representavam 78,3% da mão -de - obra fabril e 70% na prestação de serviço.⁴²

Nos relatos apresentados pelas depoentes, mulheres que viveram em épocas diferentes, sobre os trabalhos que realizaram, como dona Margarida aos 73 anos, que teve sua vida produtiva nos anos 50 até Dona Nadir aos 46 anos, ainda trabalhando, em momento algum afirmaram que seus maridos as proibiram de trabalhar fora, ou que acharam isto errado, ou que os maridos tinham que sustentar a casa sozinhos. Não houve nenhum tipo de restrição por parte dos homens e nenhum tipo de constrangimento das mulheres, em exercerem durante suas vidas todo tipo de trabalho.

A relação com o trabalho talvez seja a mais significativa vertente de pertencimento à nação que apresentam as entrevistadas. Em suas falas transparece a idéia de que são brasileiros dignos todos que trabalham e trabalhar é o que as identifica como grupo. Seja o trabalho no campo ou na cidade . Desde sempre o que aprendem é que trabalhar

⁴¹ Gênesis

⁴² REIS, Maria Cândida Delgado. *Imagens Flutuantes : Mulher e Educação* (São Paulo,

é algo natural. O imaginário sobre o trabalho faz parte das representações que constroem sobre o país.

As narrativas das mulheres entrevistadas demonstram a ligação que estabelecem desde cedo com o mundo do trabalho. Praticamente todas têm na necessidade de trabalhar o motivo principal para a ausência da escola. Das representações que advêm desta relação estabelecida por estas mulheres com o trabalho nos interessa principalmente as percepções sobre o mundo em que vivem. Os trabalhos que realizaram durante suas vidas servem de parâmetros de contagem do tempo e dos sentidos da história.

O trabalho provocaria o despertar do entendimento do mundo, das interpretações sobre as experiências humanas. Não podemos esquecer que o trabalho a que nos referimos aqui é o trabalho rural ou doméstico. Sobre a perspectiva da formação dos padrões de identidade do mundo rural, que se estabelecia preferencialmente no interior das famílias salienta Célia Lucena:

No meio rural, a família constitui o meio para a transmissão dos conhecimentos e habilidades de um geração a outra. É no seio da família que se processam as relações sociais entre os dois sexos. Na transmissão dos conhecimentos, usualmente o pai e a mãe são os principais agentes desse processo. Muitas vezes

participam tios, tias, avós e às vezes, os próprios irmãos.⁴³

Se no caso dos conhecimentos, a família tem papel fundamental, na questão das relações entre a memória e o trabalho há um rompimento da barreira do familiar, no momento em que outros sujeitos, como os peões, os camaradas entram em cena contribuindo para as visões de mundo que se formam no dia-a-dia. Como no caso de Dona Margarida que, ao relatar o que sabia sobre Getúlio Vargas, mencionou um empregado que trabalhava no sítio com seu marido. - *O camarada era apaixonado por Getúlio e dele contava muitas histórias,* que a ajudaram a compor um quadro na memória e conseguir no presente, falar sobre o período. Há também o trabalho doméstico nas casas dos patrões fazendeiros, a venda na fazenda e a circulação de pessoas.

Todas as entrevistadas sempre trabalharam e ajudaram a sustentar suas famílias. Mesmo depois de saírem do campo para a cidade continuaram a exercer trabalhos remunerados, sem que o analfabetismo impedisse a procura e a contratação nos empregos, inclusive trabalhando em empresas públicas como no caso de Dona Tereza que por três anos trabalhou na Copel (Companhia de Eletricidade do Paraná)

⁴³ LUCENA, Célia Toledo. **Artes de Lembrar e de inventar: (re)lembranças de migrantes.** São Paulo: Arte&Ciência. 1999, p.89

Fui lá (na Copel) fiz uma ficha, isto é, levei uma ficha pronta que a minha vizinha fez para mim. Cheguei lá não precisou nem falar com a psicóloga, trabalhei dois anos e meio

Hoje Dona Tereza, depois de exercer as funções de cozinheira em lanchonetes e restaurantes, trabalha em casa. Desses trabalhos que exerceu, Dona Tereza guarda a lembrança de que eram trabalhos duros, e lembra-se das dificuldades e desgosto de não saber ler, quando teve que fazer o teste da Copel, pois não conseguiu passar e teve que sair do emprego, de que gostava muito.

Dona Neuza hoje é salgadeira de uma grande rede de supermercados. Já trabalhou em outros supermercados. Dona Izaudite depois da roça trabalhou como doméstica e agora trabalha em casa. Dona Ermelinda trabalhou em restaurantes, fábricas de roupas e hoje trabalha como auxiliar de serviços gerais em um hospital da cidade. Dona Margarida trabalhou sempre na roça. Depois já com os filhos crescidos veio para cidade, para ser dona de casa. No entanto, o trabalho na roça consistia em mais do que simplesmente plantar ou colher, era preciso decidir o que plantar, como comprar sementes, como guardar o dinheiro, como gastar o dinheiro. Em suas palavras *nóis sempre decidia junto, nóis dois trabalhava... trabalhava... nunca nóis pagou camarada*.

As relações de trabalho, que demarcam um mundo alfabetizado,

foram vivenciadas por mulheres que não sabiam ler e nem escrever. Porém, elas enraizaram-se nesta sociedade e construíram suas vidas independentemente dos contornos e da problemática que isto implicava. . Podemos questionar inicialmente as percepções sobre educação de adultos que tomam os analfabetos na condições de excluídos desta sociedade e tem em seus programas de alfabetização a perspectiva da inclusão social.

Seriam válidas as afirmativas de exclusão social? Uma das características que impressionam nas narrativas dessas mulheres é o fato de que a iniciativa dos estudos se deu apenas após a criação dos filhos, a morte do marido, a aposentadoria. É o momento do descanso da vida produtiva que as leva aos estudos. O processo de estranhamento com o mundo letrado foi superado através do trabalho.

O padrão de vida que adquiriram, hoje todas com casa própria, algumas com carro e com os filhos estudados e até formados em faculdades, denota aquilo que Harvey Graff coloca sobre a questão da alfabetização e o desenvolvimento econômico. Para o autor esta relação não é automática.

A relação que se estabelece entre o analfabetismo e a cultura oral, não podemos deixar de perceber, é mediada pela tensão em definir *os modos de pensamento, de conhecimento e de expressão característicos*

*dessas diferentes esferas culturais.*⁴⁴ É nos interstícios dessa mediação que se constroem as formas de pensar e aferir o mundo das mulheres entrevistadas.

Esta memória que transita entre o rural e o urbano, nos interessa a partir do momento em que as tradições até então marcadamente orais sofrem concorrência com o escrito. No entanto, a perspectiva de desestruturação destas memórias encontrariam nestas mulheres um elo enraizado na cultura oral devido ao analfabetismo. A forma como estabeleceram suas relações neste mundo letrado e construíram novas percepções sobre a sociedade, a natureza, o passado, é parte do processo de formação da concepção de história que hoje apresentam.

As sete mulheres entrevistadas trabalharam desde a infância. O que dá sentido a suas vidas é o trabalho e a lembrança de quanto sofreram para criar os filhos e sobreviver, de quanto trabalharam sem tempo para estudar, namorar, viver assim como os velhos entrevistados por Ecléa Bosi⁴⁵ ou nas memórias familiares de Gilmar Arruda⁴⁶ aquilo que fica é a sensação para todos de que apenas trabalharam e muito.

O projeto hegemônico de construção de uma memória nacional não encontrou respaldo junto a pessoas que não sentem como sua a história construída pelos bustos nas praças e pelas festas cívicas. Qual

⁴⁴ FILHO, Luciano Mendes Faria. Representação da Escola e do Alfabetismo no século XIX. In. BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (orgs) **Leitura, práticas impressas e letramentos**, Belo Horizonte, Autêntica, 1999., p.144.

⁴⁵ BOSI, ÉCLEA op.cit

⁴⁶ ARRUDA, Gilmar, op. cit

seria o motivo por que esse projeto de nacionalização não atingiu essa população?

As colocações das entrevistadas faz pensar que este Brasil do qual estão falando não faz parte do seu mundo. Ele está ausente do seu trabalho, de suas trajetórias de vida. Apenas quando falam do norte do Paraná e dos motivos que as trouxeram de diversas partes do país, para esta região é que aparece em suas falas que o projeto de divulgação do Norte do Paraná as tenha atingido, sendo este um dos motivos que as levaram juntamente com suas famílias a virem para o estado.⁴⁷ Terra da promessa onde "o café era ouro verde" como relata dona Maria de Lourdes.⁴⁸ Também dona Izaudite veio para o Paraná em busca do Eldorado, *o café é ouro, o pessoal vinha para o Paraná e ficava rico com o café, tudo era café quando a gente veio do Ceará pra cá, trabalhar com café, aquela mata virgem e a gente derrubou tudo pra plantar café.*

Um dos únicos momentos de exterioridade de lembranças, em que as trajetórias de suas vidas se unem à história do país. Mudaram

⁴⁷ Vários autores trabalharam sobre este tema entre os mais significativos MOTA, Lúcio Tadeu. A construção do vazio demográfico. **A guerra dos índios kaingang: a história épica dos índios kaingang no Paraná (1796-1924)**. Maringa-PR/Eduem, 1994, Tomazi, Nelson Dacio. **"Norte Do Paraná" : História E Fantasmagorias**. Curitiba: mimeo (Tese de Doutorado-UFPR) 1997, GONÇALVES, José Henrique Rollo. **História regional & ideologias: em torno de algumas corografias políticas do norteparanaense, 1930/1980**. Curitiba, Dissertação (Mestrado em História Social) - Departamento de História, Universidade Federal do Paraná. 1995, ADUM, Sonia Maria S.Lopes. **Imagens do progresso: civilização e barbárie em Londrina. 1930 - 1960**. Assis, 1991. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, UNESP, ARIAS NETO, J.Miguel. **O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná. 1930-1975**. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Universidade de São Paulo.

⁴⁸ como já citado aqui por Dona Maria de Lourdes *juntava dinheiro com rastelo né, falava que juntava dinheiro com rastelo, porque era café, aí a gente veio.*

de vida em busca dos sonhos prometidos pelas propagandas das Companhias Colonizadoras, seguiram um projeto de construção de uma identidade num espaço delimitado, o Norte do Paraná. A história dessas mulheres hoje pobres reescrevem os mitos que as mesmas teimam em refundar, aqui *rastelava-se dinheiro*. Não falam em nenhum momento do dinheiro que não apareceu. Dona Maria de Lourdes ainda refaz o caminho dizendo que realmente dava dinheiro afinal; o pai com dívidas voltara a sua terra para pagá-las com o dinheiro ganho com o café. Perguntamos a elas sobre o dinheiro, ao que elas disseram que *dinheiro não tinha não mas trabalho tinha de sobra*.

Certamente que em suas histórias, ao referirem-se aos seus mundos, elas compõem o quadro da história brasileira, mesmo na ausência que as impedem de vislumbrarem o país onde vivem é possível perceber os nós que as fazem um coletivo dizem respeito a uma história de dor e trabalho .

Quando falam da história nacional é como se falassem de um estranho, ausente e desconhecido, que não compartilha das suas vidas, demonstram o distanciamento imposto entre sua vida e a história do país, um tempo vivido por todas, no entanto, não compartilhado com os rumos da nação onde viveram e vivem. A forma como se referem aos acontecimentos é como alguém que está de fora, como observadoras e não como participantes.

Provavelmente, por ser a História do Brasil para a maioria dos

brasileiros apenas objeto dos currículos escolares, para as entrevistadas o conhecimento sobre a história do Brasil só seria possível com o estudo. Várias vezes afirmaram: *pois é, se a gente tivesse estudado, sabia responder, não é mesmo?* Estaria a apropriação desse conhecimento restrito apenas à escola ?

Nos retratos transmitidos pelas narrativas podemos perceber que a História do Brasil poderia ser contada com a trajetória de cada uma e com as percepções que construíram sobre o mundo em que vivem. Uma história em que partilharam as experiências da migração em tempos difíceis, em que trabalharam, sofreram, foram felizes. O distanciamento que guardam do país onde vivem indica que as escolhas que se fizeram na construção da identidade nacional deixaram de fora grande parte da população, que não se reconhecem nos heróis, nas datas comemorativas, nas festas em que a nação reitera seus mitos. A pergunta que fica é: A quem seriam destinados as preocupações daqueles que se debruçam em criar um imaginário para a nação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dona Izaudite, Maria de Lourdes, Neuza, Margarida, Ermelinda, Tereza, Nadir voltaram e olharam seus passados e conquistaram efetivamente uma possibilidade de futuro.

O historiador quando inicia um trabalho de pesquisa debate-se entre os procedimentos teóricos e a reflexão empírica. Temas, fontes, métodos, tempos e lugares cruzam-se no fazer historiográfico, determinando os caminhos da pesquisa, os limites e as fronteiras entre a ficção e a realidade, entre o real e o imaginário. Quanto se imagina de real e quanto há de real na imaginação dos homens?

O trabalho com as entrevistadas colocou em questão as interfaces entre a história e a memória, entre a memória social e a memória familiar. Reforçou em nosso entendimento a tese de que a memória sobrevive em um tempo indefinido, mediando passado-presente-futuro. A memória revive o passado a todo o momento em que é provocada pelo ato da lembrança.

No intuito de entender os procedimentos de construção da memória social a partir das narrativas familiares das mulheres entrevistadas, optamos, em nosso trabalho, por recortar e selecionar dos depoimentos as falas que, apesar de serem particulares,

vinculavam-se ao mundo social. Chegamos à conclusão de que o processo de construção da memória social estrutura-se nas experiências individuais e partilhadas com os outros. Percebemos também que as memórias partilhadas pelas depoentes com a historiadora encontravam ecos de semelhanças e diferenças construindo representações e demarcando a identidade dos grupos.

Na busca da resposta sobre qual é a história do Brasil que se conhece quando não se aprende essa história na escola, encontramos outras respostas instigantes, sobre a identidade da nação brasileira e sobre os projetos elaborados para construção dessa identidade. Demarcamos o contrato de esquecimentos que faz com que as mulheres entrevistadas não conheçam as festas cívicas e os feriados nacionais, não conheçam os "heróis" da pátria, não se lembrem das celebrações do país e não reconheçam os monumentos erguidos para celebrar a nação.

Este desconhecimento reporta-se ao fato de que esse passado canônico é uma imposição de um passado comum para todos os incluídos na condição de cidadãos desse país. No caso, a recusa em aceitar esse passado diz respeito ao fato de que essas mulheres não sentem como sua a história da nação. Como não são incluídas entre os cidadãos para quem são construídos os mitos e os projetos, não há pontos de ligação entre o passado de cada uma e o passado da nação.

Se a história da nação é negada pelas depoentes, o sentido do passado que apresentam demonstra um entendimento do mundo social

que as circundam. Ele se exprime na forma como pensam o lugar onde vivem, os objetos que guardam, seus modos de vida e de pensamento. Essas representações ensejam as experiências dessas mulheres no mundo privado e no mundo público. São as memórias de um passado partilhado entre a casa e o trabalho que produzem sentidos novos articulados entre as memórias particulares e as memórias coletivas.

Porque há a negação da memória da história da nação é a grande a interrogação desta pesquisa. Arriscamos afirmar que possivelmente a memória sobre a nação é negada por ser uma memória projetada por um determinado grupo social. Seria o que Ricoeur chama de trabalho de esquecimento. As depoentes estariam executando o ato de relembrar e esquecer. A negação de uma memória social comum para nação teria o objetivo de confrontar uma identidade que as exclui.

Ao projetar a imagem da nação, que se quer hegemônica, criando o que poderíamos chamar de identidade dominante, este grupo não leva em consideração as diferenças sociais, econômicas, culturais e religiosas fazendo com que grande parte da população não se reconheça nesta projeção.

Por isso as festas cívicas e os feriados nacionais não possuem, para as depoentes, os mesmos significados dos letrados. O Brasil que conhecem diz respeito ao trabalho e ao sofrimento de suas vidas. Não há desvinculação de suas histórias e a história do país. Há um deslocamento daquilo que chamamos História do Brasil, para a História

do Brasil que vivem as depoentes. Para elas a História do Brasil não é a história dos marcos canônicos representados pelos heróis nacionais e simbologias, da historiografia, do mundo dos escolarizados. A História do Brasil destas mulheres é pensada a partir da trajetória de cada uma, na qual, episódios como, por exemplo, pela escravidão marcam a memória social e criaram uma memória para a nação. Uma memória que não é construída pela historiografia ou pelos manuais didáticos, mas que encontra um sentido de história nacional na tradição popular.

O esquecimento e os silêncios das depoentes remetem ao estranhamento do outro, a nação. No processo de fundação da identidade nacional estaria a exclusão de determinados grupos sociais. O processo de rememoração nacional caracterizado pelas festas cívicas, pela conservação dos mitos e heróis nacionais, revive os momentos considerados como atos fundadores da identidade da nação. No entanto, uma nação marcada pela exclusão social, que deixou de fora do projeto de construção de sua identidade grande parte de sua população, os analfabetos. Desse modo, a idéia de um passado comum para a nação teria sido construída ocultando as diferenças sociais.

A nação imaginada pelas depoentes é a rememorada através das experiências vividas. E para elas a imagem da nação é o Trabalho. O trabalho representado pela história da escravidão. O conceito que guardaram do trabalho é marcado pela violência, pelo constrangimento. São trabalhadores que tem na memória sobre a escravidão a constituição de um imaginário sobre a nação. Este é o país do

imaginário popular. A memória social constituída sobre a escravidão representada pelo trabalho duro, por castigos para quem não trabalha e, principalmente, pela noção de que o ato de trabalhar é próprio de sua condição.

Nesse sentido, o ato de trabalhar constitui o que poderíamos chamar de passado comum das entrevistadas. O trabalho seria o elo de ligação entre as histórias passadas e o presente das depoentes. É a história do Brasil que conhecem e com a qual se identificam.

FONTES

FONTES

Entrevistas:

Maria de Lourdes da Silva

Ermelinda Rodrigues dos Santos

Nadir de Jesus

Margarida Teixeira de Castro

Izaudite Cavalcante souza

Tereza Campos

Wagner Roberto do Amaral

Outros documentos

DALDOSSO, Clarice Ribeiro e outros. **Vila Formosa e sua colonização.**

Douradina :(manuscrito), 1997. Apostila didática.

FIORATO, Maria (org). **Conhecimento Partilhado: Uma construção coletiva dos educadores populares do Peart.** Londrina, PEART.

2001.

SANTOS, Maria José Silva Santos e outros. **Educação e Trabalho II Seminário de Educação Popular** - Peart - Londrina, (manuscrito), 1996.

Jornal do Peart: Informativo do Projeto Educação do Assalariado rural Temporário, Ano 1 nº1 Londrina, julho de 1995.

Jornal do Peart: Informativo do Projete Educação do Assalariado Rural Temporário, ano 1, nº 2, setembro de 1995.

Jornal do Peart: Informativo do Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, Ano 2, nº5 Londrina, abril/maio de 1996.

Jornal do Peart: Informativo do Projeto do Assalariado Rural Temporário-, ano 2- nº6, junho/julho de 1996

Jornal do Peart: Informativo do Projete Educação do Assalariado Rural Temporário, ano 2, nº 8, Londrina, novembro de 1996.

ASSOCIAÇÃO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DO ASSALARIADO RURAL TEMPORÁRIO. **Relatório da Apeart (Projetos Pepo, Vilas Rurais, Peabá, Peri. Peart, Peju, Meninos e Meninas de rua)** Apresentado ao Departamento de Ensino supletivo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Londrina, abril de 1998.

BIBLIOGRAFIA

- ADUM, Sonia Maria S. Lopes. **Imagens do progresso: civilização e barbárie em Londrina. 1930-1960.** Assis: UNESP(DissertaçãoMestrado). 1991.
- AMARAL, Wagner Roberto, **Caderno de memórias Político-pedagógicas da Apeart - construindo o projeto político-pedagógico da Apeart, julho a dezembro de 2000.** Londrina,Eduel, 2001.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988.** Bauru-SP: Edusc. 1998.
- ARIAS NETO, J. Miguel. **O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná. 1930-1975.** São Paulo: USP (Dissertação (Mestrado em História). 1993.
- ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões, entre a história e a memória.** Bauru-SP: Edusc. 2000.
- BARREIRO, José Carlos. **O cotidiano e o discurso dos viajantes: criminalidade, ideologia e luta social no Brasil do sec. XIX.** São Paulo: USP (Tese doutorado). 1988.
- BENJAMIM, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras Escolhidas.Mágia e Técnica, Arte e Política.**

- Ensaio sobre literatura e história da Cultura.** São Paulo: Brasiliense. 1986. V.1.
- BENJAMIM, Walter. A imagem de Proust. In. **Magia e Técnica, arte e Política: Obras Escolhidas.** 4º ed. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Pátria Civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas(1917-1939).** São Paulo: Edições Loyola. 1990.
- _____. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org). **O Ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto. 1991.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade. Lembranças de velhos.** São Paulo: Quatro Editor. 1983.
- BOUTIER, Jean e JULIA, DOMINIQUE (ORGS) . **Passados Recompuestos: campos e canteiros da História.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.
- BRUNER, J. Weiser, A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N. (orgs) **Cultura, escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática. 1992.
- BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.
- CARDIM, Pedro (org). **A história: Entre memória e Invenção.** Lisboa:

Publicações Europa -América. 1998. Cursos da Arrábida nº3.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das Almas**. São Paulo:

Companhia das Letras. 1990.

_____. **Pontos e Bordados : Escritos de História e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CERRI, Luis Fernando. O trabalho educativo das imagens da nação no "Milagre Brasileiro"(1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento (1998 - 2000). In. SCHIMDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e nação na propaganda do "milagre econômico" - Brasil : 1969-1973**. Campinas: São Paulo(USP/tese de doutorado). 2000.

CHARTIER, Roger, **A história Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp. 1999.

_____.O Mundo Como Representação. **Estudos Avançados**, USP, vol.11, nº5, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**.

Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo. 2000.

CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades recordam**. Portugal: Celta. 1993.

COSTA, Emília Viotti. **Da senzala a colônia**. São Paulo: Ciências Humanas. 1982.

DECCA, Edgar de, Memória e Cidadania. In: **O direito a memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico/ Secretaria Municipal de Cultura/ Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992.

FENELON, Déa Ribeiro. E. P. Thompson - História e Política. **Proj. História**. São Paulo, 12, out.1995.

FENTRES, James & WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema. 1994

FILHO, Luciano Mendes Faria. Representação da Escola e do Alfabetismo no século XIX. In. **Leitura, práticas impressas e letramentos**. BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FIORATO, Maria. (org) **Conhecimento Partilhado: Uma construção coletiva dos educadores populares do Peart**. Londrina: s.ed. 2001.

FONSECA, Taís Nívia . **Da Infâmia ao Altar da Pátria: memória e**

representações da inconfidência mineira e de Tiradentes.

Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia , Letras e Ciências Humanas, USP. 2001

FURTADO, João Pinto. **O Manto de Penélope: história, mito e memória da Inconfidência Mineira de 1788-9.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Gomes. Práticas de leitura, impressos e letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio e GALVÃO, Ana Maria. (orgs) **Práticas, impressos e letramentos.** Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINSBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História.** São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. **História regional & ideologias: em torno de algumas corografias políticas do norteparanaense, 1930/1980.** Curitiba: Dissertação (Mestrado em História Social) Departamento de História, Universidade Federal do Paraná. 1995.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** São Paulo: Ática. 1978.

GRAFF, Harvey, J. **Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o**

passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

GUARINELLO, Norberto. Memória coletiva e história científica. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: Marco Zero., vol.15, 1995

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização no trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, nº 1, 1988.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Vértice. 1990.

JENKINS, Keith. **A História Repensada.** São Paulo: Contexto, 2001

JODELET, Denise(org) **Les Représentations Sociales.** Paris: Universitaire de France.1989

LIPPI, Lúcia de Oliveira. As Festas que a república manda guardar. **Revista Estudos Históricos:** República. Rio de Janeiro, v.2, nº4, 1989.

LOWSENTHAL, DAVID, Como conhecemos o passado. **Proj. História,** nº17, São Paulo: Educ. 1998.

LUCENA, Célia Toledo. **Artes de Lembrar e de inventar: (re) lembranças de migrantes.** São Paulo: Arte & Ciência. 1999.

MACEDO, José Rivair de e OLIVEIRA, Mariley **Brasil uma história em**

- construção.** Rio de Janeiro: Editora do Brasil. 1998.
- MAGALHÃES, Justino Alfabetização e História. In: BATISTA, Antônio Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, **Leitura, prática, impressos e letramentos.** Belo Horizonte: Autêntica. 1999
- MALUF, Marina, **Ruídos da memória.** São Paulo: Siciliano. 1995.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das Cores do Silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil séc.XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1998.
- MATTOSO, Kátia de Queiroz. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense. 1982.
- MOTA, Lúcio Tadeu. A construção do vazio demográfico. **A guerra dos índios kaingang: a história épica dos índios kaingang no Paraná (1796-1924).** Maringá-PR:Eduem. 1994.
- NORA, PIERRE. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. **Proj. História**, 10, São Paulo: Educ. 1993.
- NORA, Pierre. **Les Lieux de mémoire.** Paris: Ed. Galimard. 1984.
- PAOLI, Maria Célia, Memória, História e cidadania: o direito ao passado. **O direito a memória: patrimônio histórico e cidadania.** São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico/ Secretaria Municipal de Cultura/ Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992.
- PERROT, M. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de**

História, SP, v.9. n° 9, n° 18, ago.89/set.89.

PILLETI, Nelson. **História e Vida**, São Paulo: Ática. 1997.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1988.

POLLACK, Micahel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. v.2. n.3 Rio de Janeiro, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como segmento em igualdade. **Projeto História**. n°14. São Paulo; Educ, 1997.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

REIS, Maria Cândida Delgado. Imagens Flutuantes : Mulher e Educação (São Paulo, 1910-30). **Projeto História: Mulher e Educação**. São Paulo: Educ. 1981.

RIVERO, Alberto Rosa e outros (org) **Memória Colectiva e identidad nacional**. Madri: Biblioteca Nueva. 2000.

ROSENZWEIG, Roy e THELEN, David. **The presence of the past: Popular uses of history in american life**. New York: Columbia University Press. 1998.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Unb. 2001.

SALIBA, Elias Tomé. As imagens canônicas e o ensino de História. IN: SCHIMDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos QuatroVentos. 1999.

SANDES, Noé Freire. **A invenção da nação - entre a monarquia e a república**. Goiânia: Editora da UFG. 2000.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: Problemáticas Atuais. In. BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. (orgs). **Memória e (Re) Sentimento**. Campinas: Editora da Unicamp. 2001.

SEIXAS, Jacy Alves, Comemorar entre memória e esquecimento: reflexões sobre a memória histórica. **História : Questões e Debates**, nº 32, Curitiba: Editora da UFPR.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In. BURKE, Peter (org). **A escrita da História. Novas Perspectivas**. São Paulo: Edunesp. 1992.

SILLER, Javier Pérez e GARCÍA Verena Radkau. **Identidaden el imaginario nacional :reescritura y enseñanza de la história**. Instituto deCiencias Sociales Y Humanidades, BUAP, Colégio São Luis, A . C.Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemanha, México, 1997.

SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Taís Nívia de Lima (orgs).

Inaugurando a História e Construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História . Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMILI, Ivana Guilherme. **Memória da Prostituição: Lembranças da Casa de Antonieta**. Assis: Dissertação de mestrado, Unesp, 1995.

STOLCKE, Verena. Cafeicultura, homens mulheres e capital (1850-1980). São Paulo: Brasiliense. 1986.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

THOMPSON, E. P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

TOMAZI, Nelson Dacio. **"Norte Do Paraná": História E Fantasmagorias**. Curitiba: mimeo (Tese de Doutorado-UFRPR) 1997.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Textos Narrativos Oraís e Escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização**. São Paulo: Dissertação de Mestrado-USP. 1999.